Kursbuch 34

Kinder

Sh. Firestone, Nieder mit der Kindheit!
Hoffmann's Comic Teater, Kinderkultur
D. Elschenbroich, Spielen und Spielzeug
B. Scheunemann, Kind und Buch
E. Scherf, Aus dem Stegreif
Soziodramatische Spiele mit Arbeiterkindern
M. du Bois-Reymond/B. Söll, Die Schule
im Leben der Arbeiterkinder
H. Wieser, Arbeiterkinder und Solidarität

Kursbogen: Berliner Kindheit um 1973

Kursbuch/Rotbuch Verlag 7 Mark

Kursbuch

Herausgegeben von Hans Magnus Enzensberger und Karl Markus Michel

Kursbuch 34 Dezember 1973

Kinder

Shulamith Firestone, Nieder mit der Kindheit! 1
Hoffmann's Comic Teater, Kinderkultur 25
Donata Elschenbroich, Spielen und Spielzeug. Aspekte zur Kritik bürgerlicher Theorien des kindlichen Spiels 51
Beate Scheunemann, Kind und Buch 79
Elisabeth Scherf, Aus dem Stegreif. Soziodramatische Spiele mit Arbeiterkindern 103
Manuela du Bois-Reymond/Burkhardt Söll, Über die Bedeutung der Schule im Leben der Arbeiterkinder 159
Harald Wieser, Arbeiterkinder und Solidarität. Zur widersprüchlichen Bewußtseinsentwicklung des proletarischen Kindes in der Familie 177

Bilanzübersicht 1972 (Kursbuch 26 bis 29) 184

Kursbogen: Hoffmann's Comic Teater, Berliner Kindheit um 1973

Das Kursbuch erscheint in unregelmäßiger Folge, doch mit wenigstens vier Nummern im Jahr. Jedes Heft kostet im Jahresabonnement DM 5, im Einzelverkauf DM 7. Anschrift der Redaktion: Kursbuch/Rotbuch Verlag, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 9, Telefon 8 54 16 06. Die Redaktion lädt zur Einsendung von Manuskripten ein, bittet jedoch darum, Rückporto beizufügen; sie erklärt, daß sie solche Sendungen in der Regel nicht kommentieren und keine Haftung für sie übernehmen kann. Verantwortlich für den Inhalt: Hans Magnus Enzensberger und Karl Markus Michel. Redaktion: Ingrid Karsunke. ©1973 Kursbuch Verlag, Berlin. Alle Rechte, auch das der Übersetzung, für sämtliche Beiträge vorbehalten.
Druck: Georg Wagner, Nördlingen. Bindung: Hans Klotz, Augsburg.

Diesem Heft liegen Prospekte der Firmen Diogenes, Frommann, Rotbuch und Rowohlt bei.

Shulamith Firestone
Nieder mit der Kindheit!

Für Nechemia, die der Kindheit entwachsen sein wird, bevor diese abgeschafft ist.

Immer werden Frauen und Kinder in einem Atemzug genannt (›Frauen und Kinder in die Rettungsboote!‹). Jeder weiß, daß zwischen Frauen und Kindern ein besonderes Band besteht. Doch ich behaupte, daß die Natur dieses Bandes nichts anderes ist als die gemeinsam erlittene Unterdrükkung. Und daß die Verflechtung und wechselseitige Verstärkung dieser Unterdrückung so komplex ist, daß wir nicht über die Befreiung der Frauen sprechen können, ohne die Befreiung der Kinder zu diskutieren – und *vice versa*. Der Kern der Unterdrückung der Frau ist ihre Rolle als Gebärerin und Erzieherin der Kinder. Und die Kinder wiederum werden in bezug auf diese Rolle definiert und sind psychisch durch sie geprägt; was für Erwachsene sie sein werden und welche Arten von Beziehungen sie werden bilden können, das entscheidet darüber, welche Gesellschaft sie schließlich aufbauen werden.

I. Der Mythos der Kindheit

So etwas wie Kindheit gab es im Mittelalter nicht. Das mittelalterliche Bild des Kindes unterschied sich gründlich von unserem. Nicht daß es nicht ›kinderorientiert‹ gewesen wäre – damals war man sich buchstäblich nicht bewußt, daß Kinder etwas anderes als Erwachsene wären. Die Kind-Männer und Kind-Frauen der mittelalterlichen Malerei sind Miniaturerwachsene, die eine völlig andere soziale Realität ausdrücken: Damals waren die Kinder Erwachsene im Miniformat, Träger des Namens und der Klasse, die ihnen durch Geburt zukamen, dazu bestimmt, in eine klar umrissene soziale Position hineinzuwachsen. Ein Kind sah sich als der zukünftige Erwachsene, der die Phasen seiner Lehrzeit durchlief; es war ein künftiges, starkes ›Ich-als-ich-klein-war‹. Fast unmittelbar wechselte es in die verschiedenen Stadien seiner Erwachsenenrolle hinüber.
Die Kinder unterschieden sich so wenig von den Erwachsenen, daß es kein spezielles Vokabular zu ihrer Kennzeichnung gab: sie hatten am Vokabular der feudalen Unterordnung teil. Erst später, mit der Einführung der Kindheit als einem eigenen Zustand, gliederte dieses vermischte Vokabular sich auf. Die Vermischung war real begründet: Die Kinder unterschie-

den sich von den Erwachsenen nur durch ihre wirtschaftliche Abhängigkeit. Sie wurden als eine weitere Klasse von zeitweiligen Dienern benutzt, mit dem einzigen Unterschied, daß dies, da alle Erwachsenen ihr Leben in dieser Klasse begannen, nicht als erniedrigend galt. *Alle* Kinder waren buchstäblich Diener. (So galt in Frankreich noch lange Zeit das Bedienen bei Tisch nicht als demütigend, weil es von der aristokratischen Jugend als Kunst gepflegt worden war.) Diese gemeinsame Erfahrung der Kinder und der Dienstboten und die Intimität, die sich infolgedessen zwischen beiden entwickelte, wurden bis ins 20. Jahrhundert hinein beklagt. Als die Klassen sich immer mehr voneinander isolierten, wurde diese verbleibende Intimität als Ursache einer gefährlichen moralischen Korruption der Ober- und Mittelschichtkinder angesehen.

Das Kind war nur ein weiteres Mitglied des großen patriarchalischen Haushalts und nicht einmal wesentlich für das Familienleben. In jeder Familie hatte das Kind eine fremde Amme, und später wurde es in einen anderen Haushalt geschickt (etwa vom siebten bis zum vierzehnten oder achtzehnten Lebensjahr), um bei einem Meister eine Lehrzeit zu durchlaufen, zu der gewöhnlich auch Dienste im Haushalt gehörten. So entwickelte es nie eine starke Abhängigkeit von seinen Eltern: sie waren nur für sein minimales körperliches Wohl verantwortlich. Andererseits ›brauchten‹ sie ihre Kinder nicht – ganz sicher war man nicht in die Kinder vernarrt. Denn abgesehen von der Kindersterblichkeitsrate, die eine solche Haltung nicht eben förderte, war es auch üblich, daß Eltern die Kinder anderer Leute für das Leben als Erwachsene erzogen. Und da die Haushalte, zu denen stets viele genuine Dienstboten sowie ein stets präsentes Heer von Besuchern, Freunden und Klienten gehörten, so groß waren, war die Abhängigkeit oder auch nur der Kontakt des Kindes mit einem der Eltern beschränkt; wenn sich überhaupt eine Beziehung entwikkelte, dann war es eher ein Onkel-Neffe-Verhältnis.

Der Übergang von einer Generation zur anderen war durch die tägliche Beteiligung der Kinder am Leben der Erwachsenen gesichert – die Kinder wurden niemals in besondere Quartiere, Schulen oder Aktivitäten abgesondert. Da man bestrebt war, das Kind so bald wie möglich für das Leben als Erwachsener bereit zu machen, meinte man vernünftigerweise, daß eine solche Trennung die Entwicklung der Erwachsenenperspektive vereiteln würde. In jeder Hinsicht wurde das Kind so früh wie möglich in die gesamte Gemeinschaft integriert: Es gab keine besonderen, für Kinder bestimmten Spielsachen, Spiele, Kleider oder Klassen. An den Spielen nahmen alle Altersgruppen teil; die Kinder beteiligten sich an den Festlichkeiten der Erwachsenengemeinschaft. Schulen (nur für spezialisierte Kenntnisse) unterwiesen jeden, der Interesse hatte, gleichgültig welchen Alters: Das System der Lehrzeit stand Kindern wie Erwachsenen offen.

Nach dem 14. Jahrhundert, mit der Entwicklung der Bourgeoisie und der empirischen Wissenschaft, begann diese Situation sich langsam zu verändern. Der Begriff der Kindheit entstand als Anhängsel der modernen Familie. Es wurde ein Vokabular zur Beschreibung der Kinder und der Kindheit gebildet (z. B. das französische *le bébé*), zudem entwickelte sich eine spezielle Sprache zur Anrede der Kinder: ›Kindertümlichkeit‹ wurde im 17. Jahrhundert Mode. (Seit damals artete sie zu einer Kunst und Lebensform aus. Es gibt alle möglichen modernen Verfeinerungen der Babysprache: manche legen sie nie ab und benützen sie vor allem gegenüber ihrer Freundin, die sie wie ein großes Kind behandeln.) Kinderspielzeug gab es erst seit 1600, und auch dann wurde es nicht über das Alter von drei bis vier Jahren hinaus benutzt. Die ersten Spielsachen waren lediglich Kopien von Gegenständen der Erwachsenenwelt in Kindergröße; das Steckenpferd ersetzte das wirkliche Pferd, auf dem das Kind, da es zu klein war, noch nicht reiten konnte. Doch im späten 17. Jahrhundert bürgerten sich spezielle Artefakte für Kinder ein. Ebenfalls im späten 17. Jahrhundert wurden besondere Kinderspiele eingeführt. (Tatsächlich handelt es sich nur um eine Trennung: manche Spiele, die zuvor von Kindern wie von Erwachsenen gespielt wurden, überließen die Erwachsenen nun den Kindern und der Unterschicht, während andere Spiele von nun an ausschließlich dem Gebrauch der Erwachsenen vorbehalten blieben und somit zu Gesellschaftsspielen der Oberschicht wurden.)

Im 17. Jahrhundert kam also die Kindheit als neuer modischer Begriff auf. Ariès[1] zeigt, wie auch dieser Wandel sich in der Ikonographie spiegelt, z. B. in der allmählichen Zunahme verherrlichender Abbildungen der Mutter-Kind-Beziehung, z. B. Maria mit dem Kinde, oder später, im 15. und 16. Jahrhundert, in Darstellungen von Interieurs und Familienszenen, ja sogar Einzelporträts von Kindern und Kinderutensilien. Von der Reinheit und Unschuld der Kinder wurde viel Wesens gemacht. Man begann sich zu sorgen, daß sie nicht dem Laster ausgesetzt wurden. Achtung vor dem Kind wie vor der Frau, die vor dem 16. Jahrhundert unbekannt war, als beide noch Teil einer größeren Gesellschaft waren, wurde nun, da sie eine klar umschriebene unterdrückte Gruppe waren, notwendig. Ihre Isolation und Abtrennung hatte eingesetzt. Die neue bürgerliche Familie, kinderorientiert wie sie war, brachte dauernde Beaufsichtigung mit sich; alle frühere Unabhängigkeit war dahin.

Die Bedeutung dieser Veränderungen zeigt sich in der Geschichte der Kinderkleidung. Die Kleidung kennzeichnete sozialen Rang und Wohlstand – und tut dies immer noch, besonders bei Frauen. Die Bestürzung, die auch heute noch, besonders in Europa, eine Unschicklichkeit in der Kleidung auslöst, geht in erster Linie auf die Unziemlichkeit einer Verletzung des sozialen Ranges zurück. Und in der Zeit, als Kleidung teuer und die Mas-

senproduktion unbekannt war, war diese Funktion des Gewandes noch wichtiger. Da die Kleidersitten die Geschlechts- und Klassenunterschiede so anschaulich dokumentieren, gibt die Geschichte der Kindermode uns wertvolle Hinweise auf das, was den Kindern widerfuhr.

Die ersten speziellen Kindergewänder tauchten gegen Ende des 16. Jahrhunderts auf – ein für die Bildung des Begriffs Kindheit wichtiges Datum. Zuerst wurden die Kinderkleider der archaischen Erwachsenenkleidung nachgebildet, ganz wie die Mode der Unterklasse, die ebenfalls das trug, was die Aristokratie abgelegt hatte. Diese Archaismen symbolisierten den zunehmenden Ausschluß der Kinder und des Proletariats vom zeitgenössischen öffentlichen Leben. Vor der französischen Revolution, als zur weiteren Unterscheidung der Unterklasse besondere Hosen eingeführt wurden, die der Kleidung der Seeleute nachgebildet waren, finden wir dasselbe Gewand auch bei den männlichen Kindern der Oberschicht verbreitet. Dies ist insofern bedeutsam, als es ganz eindeutig zeigt, daß die Kinder der Oberschicht in dieser eine Unterklasse bildeten. Diese Differenzierung der Kleidungsfunktion, welche die Trennung verstärken und die Klassenunterschiede verdeutlichen sollte, bringt auch eine andernfalls unerklärliche Mode des 17. und 18. Jahrhunderts zum Ausdruck: Männliche wie weibliche Kinder mußten zwei breite Bänder tragen, die unter den Schultern am Gewand befestigt wurden und über den Rücken hinabflatterten. Diese Bänder dienten offenbar keinem anderen Zweck als dem eines modischen Hinweises auf den Kindheitsstatus.

Besonders die Kleidung des männlichen Kindes zeigt den Zusammenhang von Geschlecht und Kindheit mit der ökonomischen Klasse. Der Knabe durchlief etwa drei Stadien: der männliche Säugling schlüpfte aus den Windeln in Frauenkleider; etwa im Alter von fünf Jahren wechselte er diese gegen ein Gewand mit gewissen Bestandteilen der Kleidung männlicher Erwachsener, z. B. einem Kragen; als älterer Knabe schließlich avancierte er zu vollen militärischen Regalien. Die Kleidung des älteren Knaben in der Periode Ludwigs XVI war gleichzeitig archaisch (Renaissance-Kragen), unterklassenorientiert (Marine-Hosen) und maskulin militärisch (Uniformjacke, Knöpfe und Tressen). Die Kleidung wurde eine neue Form der Initiation zur Männlichkeit, wobei sich das Kind nunmehr um den Zugang zu ›langen Hosen‹ bewarb.

Diese in der Geschichte der Kinderkleidung reflektierten Stadien der Initiation zur Männlichkeit stimmen genau mit den Phasen des Ödipus-Komplexes überein: Das männliche Kind beginnt sein Leben in der niedrigeren Klasse der Frauen. Wie eine Frau gekleidet, unterscheidet es sich in nichts von weiblichen Kindern; beide identifizieren sich in dieser Zeit mit der Mutter, der Frau; beide spielen mit Puppen. Etwa im Alter von fünf Jahren versucht man, das Kind von der Mutter zu entwöhnen und es

schrittweise, z. B. durch einen Männerkragen, zur Imitation des Vaters aufzufordern. Dies ist die transitionale Phase des Ödipuskomplexes. Schließlich wird das Kind dafür, daß es sich von der Frau abwendet und seine Identifikation auf den Mann überträgt, durch eine besondere Erwachsenenkleidung belohnt, deren militärische Insignien ein Versprechen der künftigen vollen männlichen Macht sind.

Und wie steht es um die Mädchenkleidung? Hier finden wir eine erstaunliche Tatsache: Die Frauen hatten kein Recht auf Kindheit. Das kleine Mädchen schlüpfte aus den Windeln direkt in die Kleidung der erwachsenen Frau. Es besuchte nicht die Schule, die, wie wir sehen werden, die Institution war, welche die Kindheit strukturierte. Im Alter von neun oder zehn Jahren benahm es sich buchstäblich wie eine ›kleine Dame‹; seine Aktivitäten unterschieden sich nicht von denen erwachsener Frauen. Sobald es die Pubertät erreichte, schon mit zehn oder zwölf Jahren, wurde es mit einem wesentlich älteren Mann verheiratet.

Die Klassenbasis der Kindheit liegt auf der Hand: Mädchen wie Knaben der Arbeiterklasse mußten nicht durch eine unterschiedliche Kleidung abgesondert werden, denn ihre Erwachsenenrolle verpflichtete sie zu dienender Unterordnung unter Männer der Oberklasse; es war keine Initiation zur Freiheit notwendig. Bei Mädchen gab es keinen Grund für einen Wechsel der Kleidung, denn für sie gab es ja nichts, zu dem sie hätten *aufwachsen* können. Erwachsene Frauen bildeten gegenüber den Männern eine noch niedrigere Klasse. Bis zum heutigen Tag blieben Kinder der Arbeiterklasse frei von Kleidungszwängen, denn auch ihr Erwachsenenmodell war im Verhältnis zur herrschenden Klasse das Kind. Zwar teilten die Knaben der Mittel- und Oberschicht zeitweilig den Status der Frauen und der Arbeiterklasse, aber sie wurden allmählich aus diesen untergeordneten Klassen herausgehoben; Frauen und Knaben der Unterschicht verblieben dort. Es ist auch kein Zufall, daß die weibische Kleidung für kleine Jungen zu der Zeit abgeschafft wurde, als die Frauenrechtlerinnen für eine Abschaffung der unterdrückenden Frauenkleidung eintraten. Beide Kleidungsstile hängen wesentlich mit der Klassenunterordnung und der Inferiorität der Rolle der Frau zusammen.

Die Klassenbasis des sich entwickelnden Begriffs ›Kindheit‹ erkennen wir auch im System der Kindererziehung, das gleichzeitig mit diesem entstand. Die moderne Schule war die Institution, die den abstrakten Begriff der Kindheit in der Realität verankerte. (Neue Begriffe, die sich auf den Lebenszyklus beziehen, organisieren sich in unserer Gesellschaft um Institutionen herum; so war z. B. die Adoleszenz eine Konstruktion des 19. Jahrhunderts, erfunden, um die militärische Rekrutierung zu ermöglichen.) In der modernen Schulausbildung artikulierte sich tatsächlich der neue Kindheitsbegriff. Die Schule wurde neu definiert: Sie war nicht mehr

Klerikern und Gelehrten vorbehalten, sondern wurde stark erweitert, um ein normales Instrument der sozialen Initiation – im Fortschreiten von der Kindheit zur Mannheit – zu werden. (Jene, denen kein wirklicher Erwachsenenstatus zukam, d. h. Mädchen und Knaben der Arbeiterklasse, gingen jahrhundertelang nicht zur Schule.)

Denn im Gegensatz zur populären Meinung hatte die Entwicklung der modernen Schule kaum Verbindung mit der traditionellen Gelehrsamkeit des Mittelalters, auch nicht mit dem Entstehen der liberalen Künste und Humaniora der Renaissance. (Von den Humanisten der Renaissance ist bekannt, daß sie oft frühreife Kinder und Frauen in ihren Kreisen zuließen; sie waren für die Entwicklung des Individuums, ungeachtet des Alters oder Geschlechts.) Wie Ariès meint, übertreibt die Literaturgeschichte die Bedeutung der humanistischen Tradition für die Struktur unserer Schulen. Ihre wirklichen Architekten und Erneuerer waren die Moralisten und Pädagogen des 17. Jahrhunderts, die Jesuiten, die Oratorianer und die Jansenisten. Diese Männer sind die Urheber sowohl des Kindheitsbegriffs als auch seiner Institutionalisierung im modernen Begriff der Schule. Sie waren die ersten, die für die Schwäche und Unschuld der Kindheit eintraten; sie stellten die Kindheit auf ein Piedestal – wie auch die Weiblichkeit künstlich überhöht worden war; sie predigten die Absonderung der Kinder von der Erwachsenenwelt. Disziplin war der Schlüsselbegriff der modernen Schule; sie war schließlich viel wichtiger als die Vermittlung von Wissen und Information. Denn die Disziplin galt ihr als Instrument der moralischen und geistigen Besserung, das weniger wegen seiner Effektivität bei der Führung großer Gruppen in gemeinsamer Arbeit als vielmehr wegen seines wahren moralischen, asketischen Wertes eingesetzt wurde. Die Unterdrückung selbst wurde zu einem geistigen Wert erhoben.

Die Funktion der Schule war also die Kinderaufzucht, ergänzt durch eine disziplinarische Kinderpsychologie. Ariès zitiert die Regeln für Internatsschüler in *Port-Royal;* sie sind ein Vorläufer unserer Standardwerke der Lehrerbildung:

»Die Kinder müssen scharf überwacht werden, und sie dürfen nirgends allein gelassen werden, seien sie krank oder bei guter Gesundheit ... Diese dauernde Aufsicht sollte freundlich und mit einem gewissen Vertrauen ausgeübt werden, das darauf *berechnet* ist, sie glauben zu machen, daß man sie liebt und nur mit ihnen zusammen ist, weil man ihre Gesellschaft schätzt. Dies bewirkt, daß sie ihre Beaufsichtigung nicht fürchten, sondern lieben.« (Kursiv von mir)

Diese Sätze aus dem Jahr 1612 zeigen bereits den für die moderne Kinderpsychologie so charakteristischen affektierten Tonfall und die – damals wohlbedachte, heute jedoch ganz unbewußte – Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern.

Die moderne Schule sonderte die Kinder für einen immer länger werdenden Zeitraum effektiv von der Welt der Erwachsenen ab. Doch die Trennung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen sowie der strenge Initiationsprozeß, der beim Übergang zum Erwachsenenalter verlangt wurde, zeigten eine zunehmende Mißachtung, eine systematische Unterschätzung der Fähigkeiten des Kindes.

Die geistige Frühreife, die im Mittelalter und noch einige Zeit danach so verbreitet war, ist in unserer Zeit beinah ganz verschwunden.[12] Kaum zu glauben, welche Leistungen etwa Mozart im Kindesalter als Komponist erbrachte; zu seiner Zeit waren sie nicht ganz so ungewöhnlich. Viele Kinder spielten und schrieben damals ernsthaft Musik und nahmen an zahlreichen anderen ›Erwachsenen‹-Aktivitäten teil. Unsere heutigen Klavierstunden sind damit nicht zu vergleichen. In Wirklichkeit sind sie nur Zeichen für die Unterdrückung des Kindes – wie auch ›traditionelle‹ Fertigkeiten der Frau, etwa Sticken, nur oberflächliche Aktivitäten sind –, die lediglich die Unterwerfung des Kindes unter die Launen der Erwachsenen bezeugen. Es ist bezeichnend, daß solche ›Talente‹ bei Mädchen häufiger gepflegt werden als bei Knaben. Wenn ein Junge Klavier spielt, dann meist deshalb, weil er sehr begabt ist oder weil seine Eltern musikalisch sind.

Aus Heroards *Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII*, einem detaillierten Bericht über die Kindheit des Dauphin aus der Feder seines Arztes, führt Ariés an, daß Louis mit siebzehn Monaten Violine spielte und dauernd Lieder sang. Aber der Dauphin war kein Genie, da sich später zeigte, daß er nicht intelligenter war als jedes durchschnittliche Mitglied der Aristokratie. Der Bericht über die Kindheit des Dauphin lehrt, wie die Fähigkeiten der Kinder unterschätzt werden. Im selben Alter, als er Violine lernte, so erfahren wir, spielte er auch Mail, eine damals von Erwachsenen gespielte Art Golf, und Tennis; er sprach bereits; er spielte militärische Strategiespiele. Mit drei bzw. vier Jahren lernte er Lesen und Schreiben. Mit vier und fünf Jahren – er spielte immer noch mit Puppen! – übte er sich im Bogenschießen, spielte mit Erwachsenen Karten und Schach (mit sechs Jahren) sowie viele andere Erwachsenenspiele. Seitdem er laufen konnte, nahm er jederzeit an den Aktivitäten der Erwachsenen teil, wie dem künstlerischen Tanz, dem Schauspiel und allen Amüsements. Mit sieben Jahren begann der Dauphin männliche Erwachsenenkleidung zu tragen, seine Puppen wurden ihm weggenommen, und seine Erziehung durch männliche Lehrer setzte ein. Er begann mit Jagen, Reiten, Schießen und Glücksspielen. Doch Ariès sagt:

»Wir sollten uns hüten, (die Bedeutung des Alters von sieben Jahren) zu überschätzen. Abgesehen davon, daß er aufhörte oder aufhören sollte, mit Puppen zu spielen, führte der Dauphin dasselbe Leben wie zuvor ... Es war eher so, daß es vor dem siebenten

Lebensjahr mehr Puppen und Spielzeug gab, und danach mehr Jagd, Reiten, Fechten und vielleicht Theaterbesuche; es war ein beinah unmerklicher Übergang in der langen Reihe der Freizeitbeschäftigungen, die das Kind mit den Erwachsenen teilte.«

Diese Schilderung zeigt besonders deutlich, daß die Kindheit vor der Entstehung der Kernfamilie und der modernen Schule sich so wenig wie möglich vom Leben der Erwachsenen unterschied. Das Kind lernte unmittelbar von den Erwachsenen seiner Umgebung und trat so früh wie möglich in die Gesellschaft der Erwachsenen ein. Mit etwa sieben Jahren gab es eine gewisse Differenzierung der Geschlechtsrollen – irgendwann mußte sie eintreten, da es das Patriarchat gab –, doch diese war noch nicht durch den Unterklassenstatus der Kinder kompliziert. Bis dahin gab es nur den Unterschied zwischen Männern und Frauen, noch nicht den zwischen Kindern und Erwachsenen. Ein Jahrhundert später, als die Unterdrückung der Frauen und die der Kinder immer mehr zusammenflossen, begann dies sich zu verändern.

Kurz, mit dem Aufstieg der um das Kind gruppierten Kernfamilie wurde eine Institution zur Strukturierung der Kindheit notwendig, welche die Kinder so lange wie möglich unter der Jurisdiktion der Eltern hielt. Die Schulen vervielfachten sich, Gelehrsamkeit und praktische Lehrzeit wurden durch eine theoretische Ausbildung ersetzt, deren Funktion eher Disziplinierung der Kinder als Wissensvermittlung um ihrer selbst willen war. Daher überrascht es nicht, daß die moderne Schulerziehung die Entwicklung eher verzögert als beschleunigt. Wenn die Kinder von der Erwachsenenwelt abgesondert werden – Erwachsene sind doch nichts anderes als größere Kinder mit Welterfahrung –, und wenn sie in der Schule einem künstlich sie benachteiligenden Verhältnis zu den Erwachsenen wie 30, ja 40 zu 1 ausgesetzt sind, wie könnte das Endergebnis ein anderes sein als die Nivellierung der Gruppe auf eine mittlere, mittelmäßige Intelligenz? Als wäre dies nicht schon genug, setzte nach dem 18. Jahrhundert eine rigide Altersdifferenzierung ein (Klassen, Jahrgänge). Die Kinder waren nicht mehr in der Lage, von älteren und klügeren Kindern zu lernen. Den größten Teil ihrer wachen Zeit waren sie auf eine streng ausgewählte *peer-group* verwiesen, es wurde ihnen ein ›Stundenplan‹ eingetrichtert. Diese rigide Rangabstufung setzte das Niveau der Initiation zum Erwachsenenalter hinauf und erschwerte es dem Kind, selbst das Tempo seiner Fortschritte zu bestimmen. Seine Lernmotivation war nun außengeleitet und am Lob orientiert – mit Sicherheit das Ende jeder Originalität. Kinder, die vorher einfach als jüngere Menschen galten, waren nun eine klar abgegrenzte Schicht mit eigener innerer Rangabstufung, welche das Konkurrenzverhalten förderte: ›der größte Junge im Viertel‹, ›der hellste Kopf in der Schule‹ usw. Die Kinder wurden gezwungen, in hierarchischen Begriffen zu denken, die alle am obersten Grundsatz ›Wenn ich erst

erwachsen bin‹ ihren Maßstab fanden. So reflektierte die Schule die Verhältnisse der äußeren Welt, in der sich die Trennung nach Alter und Klasse zunehmend durchsetzte.

Ich fasse zusammen: Die Entwicklung der modernen Familie bedeutete das Auseinanderbrechen einer großen, integrierten Gesellschaft in kleine, selbstbezogene Einheiten. Innerhalb dieser ehelichen Einheiten gewann das Kind an Bedeutung; denn es war das Produkt dieser Einheit, der Grund für ihre Aufrechterhaltung. Es entwickelte sich der Wunsch, die Kinder so lange wie möglich zu Hause zu behalten, um sie psychologisch, finanziell und emotional an die Familie zu binden – bis zu dem Zeitpunkt, wo sie bereit sein würden, eine neue Familieneinheit zu begründen. Zu diesem Zweck wurde das Lebensalter Kindheit kreiert (später kamen noch Erweiterungen wie die Adoleszenz, das Teenager-Alter, die Studentenzeit, die Phase des ›jungen Erwachsenen‹ hinzu). Das Konzept der Kindheit bestimmte, daß Kinder nicht nur altersmäßig, sondern auch ihrem Wesen nach eine von den Erwachsenen verschiedene Spezies zu sein hatten. Um dies zu beweisen, wurde eine eigene Ideologie entwickelt; über die Unschuld der Kinder und ihre Nähe zu Gott (kleine Engel) wurden phantasievolle Traktate geschrieben, und daraus entstand der Glaube, daß Kinder asexuell, sexuelle Kinderspiele Verirrungen seien – all dies in scharfem Kontrast zur vorhergehenden Periode, in der die Kinder von Anfang an mit den Tatsachen des Lebens vertraut gemacht wurden.[2] Denn jede Duldung der kindlichen Sexualität hätte den Übergang zum Erwachsenenalter beschleunigt, und dies mußte nun um jeden Preis verhindert werden. Alsbald wurde eine besondere Kleidung für Kinder entwickelt, die ihre Unterschiede gegenüber Erwachsenen oder älteren Kindern übertrieben betonte. Die Kinder spielten nicht mehr die Spiele der Erwachsenen, auch wurden sie von ihren Festen ausgeschlossen (Kinder werden heute kaum an einer geselligen Party teilnehmen), vielmehr gab man ihnen eigene Spiele und besondere Artefakte (Spielsachen); das Geschichtenerzählen, einst eine gesellige Kunst, wurde in die Welt der Kinder verwiesen und führte schließlich in unserer Zeit zu einer besonderen Kinderliteratur; die Erwachsenen sprachen die Kinder in einer besonderen Sprache an, und eine ernsthafte Unterhaltung war in ihrer Gegenwart nun nicht mehr erlaubt (»Doch nicht vor den Kindern!«); im häuslichen Bereich wurde ein unterwürfiges Betragen eingeführt (»Kinder soll man sehen, aber nicht hören«). Aber nichts von alledem hätte ausgereicht, die Kinder zu einer unterdrückten Klasse zu machen, wenn nicht eine besondere Institution geschaffen worden wäre, um dies zu besorgen: die moderne Schule.

Die Ideologie der Schule war die Kindheitsideologie. Sie ging von der

Annahme aus, daß Kinder Disziplin brauchten, daß sie besondere Geschöpfe seien, die auf besondere Weise behandelt werden müßten (Kinderpsychologie, Kindererziehung usw.), und daß sie, um dies zu erreichen, mit ihresgleichen und mit einer möglichst auf ihre eigene Altersstufe beschränkten Gruppe zusammengepfercht werden müßten. Die Schule war die Institution, welche die Kindheit strukturierte, indem sie die Kinder von der übrigen Gesellschaft absonderte und damit das Heranreifen zum Erwachsenen und die Entwicklung spezialisierter, gesellschaftlich nutzbarer Fähigkeiten verzögerte. Infolgedessen blieben sie immer länger in ökonomischer Abhängigkeit; die Familienbande blieben ungebrochen.

Zwischen Familienhierarchie und ökonomischer Klasse besteht ein enger Zusammenhang. Wie Engels feststellte, ist in der Familie der Vater der Bourgeois, während Frau und Kinder das Proletariat bilden. Es wurden Ähnlichkeiten zwischen den Kindern und der Arbeiterklasse oder anderen unterdrückten Gruppen festgestellt, und durch Untersuchungen wurde nachgewiesen, daß ihnen dieselbe Psychologie gemeinsam ist. Wir sahen, wie die Entwicklung der proletarischen Kleidung parallel zu der der Kinderkleidung verlief, wie Spiele, die von den Erwachsenen der Oberklasse aufgegeben wurden, nun von Kindern und Bauerntölpeln gespielt wurden. Von beiden behauptete man, sie würden – im Gegensatz zur höheren Denktätigkeit des erwachsenen Mannes, vor allem dessen Abstraktionsvermögen – Handarbeit bevorzugen. Beide galten als glücklich, sorglos, gutmütig, ›der Wirklichkeit näher‹; beide erinnerte man daran, welches Glück es sei, von den Sorgen des verantwortlichen Erwachsenen frei zu sein – und angeblich wünschten sich beide dies ohnehin. In beiden Fällen hatten die Beziehungen zur herrschenden Klasse einen Anflug von Furcht, Mißtrauen und Unehrlichkeit, der sich unter einem dünnen Firniß von Charme verbarg (das liebenswerte Stammeln, der Augenaufschlag, der tolpatschige Gang).

Noch deutlichere Parallelen bestehen zwischen dem Mythos der Kindheit und dem Mythos der Weiblichkeit. Frauen wie Kinder galten für asexuell und für ›reiner‹ als der Mann. Ihr inferiorer Status wurde durch den gekünstelten ›Respekt‹, den man ihnen zollte, kaum beschönigt. In Gegenwart von Frauen und Kindern wurden weder ernsthafte Angelegenheiten erörtert, noch wurde geflucht. Sie wurden nicht offen, sondern hinter ihrem Rücken erniedrigt. (Dieser doppelte Maßstab zeigt sich beim Fluchen: Ein Mann darf auf die Welt fluchen und schimpfen, weil sie ihm gehört. Aber derselbe Fluch aus dem Mund einer Frau oder eines Minderjährigen, d. h. eines unvollständigen ›Mannes‹, der die Welt noch nicht besitzt, wird als Anmaßung und folglich als Unschicklichkeit oder noch Schlimmeres erachtet.) Beide wurden durch eine stilisierte und unfunktionale Kleidung abgesondert, und beiden wurden besondere Aufgaben zu-

gewiesen (Hausarbeit bzw. Hausaufgaben); beide wurden als geistig unbedarft angesehen (»Was kann man schon von einer Frau erwarten?« – »Er ist noch zu klein, um es zu verstehen«). Das Podest der Bewunderung, auf das beide gestellt wurden, machte ihnen das Atmen schwer. Jede Interaktion mit der Welt der Erwachsenen wurde für die Kinder zu einem Eiertanz. Sie lernten, ihr Kindsein einzusetzen, um das, was sie wollten, indirekt zu erreichen (»Er kriegt wieder seinen Rappel«). Genauso lernten die Frauen ihre Weiblichkeit einzusetzen. (»Da flennt sie schon wieder«). Alle Ausflüge in die Welt der Erwachsenen wurden zu beängstigenden Expeditionen, bei denen es ums Überleben ging. Dies wird deutlich am Unterschied zwischen dem natürlichen Verhalten der Kinder untereinander und ihrem hingegen gezierten und/oder scheuen Verhalten gegenüber Erwachsenen – wie auch Frauen untereinander sich anders verhalten als in der Gesellschaft von Männern. In beiden Fällen wurde ein physischer Unterschied mit Hilfe einer besonderen Kleidung und Ausbildung, durch besondere Verhaltensformen und Tätigkeiten kulturell überhöht, bis diese kulturelle Verstärkung selbst als natürlich, ja sogar als instinktiv angelegt erschien – eine Übertreibung, die vereinfachenden Stereotypen Vorschub leistet: Das Individuum erscheint schließlich als eine besondere Spezies des menschlichen Tiers, mit ihren eigenen Gesetzen und Verhaltensweisen. (»Verstehe einer die Frauen!« Oder: »Du verstehst eben nichts von Kinderpsychologie.«)

Da die Klassenunterdrückung der Frauen und Kinder sich in eine listige Phraseologie kleidet, ist sie viel schwerer zu bekämpfen als die offene Unterdrückung. Was kann ein Kind schon antworten, wenn eine Tante mit albernem Getue über es herfällt oder wenn es einem Fremden beliebt, seinen Po zu tätscheln und *baby-talk* zu murmeln. Welche Frau kann es sich schon leisten, sich zu wehren, wenn ein Fremder im Vorbeigehen willkürlich ihre Privatsphäre verletzt? Wenn sie seine Phrase »Na, Kleine, gut siehste heut aus« mit einem »Kaum besser als ohne Ihre Bekanntschaft« beantwortet, dann wird er raunzen: »Was ist denn dieser Kuh über die Leber gelaufen?« – oder etwas noch Schlimmeres. Sehr oft zeigt sich der wirkliche Charakter solcher scheinbar freundlichen Bemerkungen, wenn das Kind oder die Frau dazu nicht so lächeln, wie es von ihnen erwartet wird: »So'ne Schlunze, die würd ich nichtmal bürsten, wenn sie nen goldnen Arsch hätte!« Oder: »So ein Drecksbalg, das sollte meiner sein, dem würd ich's zeigen!« . . . Solche Gewaltausbrüche überraschen. Doch diese Männer glauben, sie könnten der Frau oder dem Kind einen Vorwurf machen, weil diese ›unfreundlich‹ sind. Weil ihnen unbehaglich wird, wenn sie bemerken, daß die Frau oder das Kind, der Schwarze oder der Arbeiter sauer sind, sollen die Unterdrückten also auch noch so tun, als gefiele ihnen ihre eigene Unterdrückung – sie sollen lächeln und grinsen, obwohl

ihnen vielleicht saumäßig zumute ist. Das Lächeln ist das weibliche/kindliche Gegenstück zum Bückling; es zeigt die Einwilligung des Opfers in seine Unterdrückung.

Ich selbst mußte mir dieses falsche Lächeln, das jeden Teenager wie ein nervöser Tick beherrscht, regelrecht abtrainieren. Das bedeutete, daß ich selten lächelte, denn wirklich zu lächeln hatte ich kaum Anlaß. Ich träume von folgender Aktion der Frauen-Befreiungsbewegung: die Frauen sollten einen Boykott des Lächelns erklären, ihr ›freundliches‹ Lächeln aufgeben und fortan nur noch dann lächeln, wenn *ihnen* etwas gefällt. Ähnlich würde die Befreiung der Kinder das Ende aller nicht vom Kind selbst gewünschter Zärtlichkeiten erfordern. (Natürlich würde dies eine Gesellschaft voraussetzen, die an Zärtlichkeiten überhaupt keinen Anstoß nähme; häufig ist dieses oberflächliche Gute die einzige Liebesbeziehung, die ein Kind erhält, und deshalb erscheint sie ihm vielleicht besser als gar nichts.) Viele Männer begreifen nicht, daß ihre leichtfertigen Intimitäten nicht als Privilegien willkommen geheißen werden. Kommt es ihnen nie in den Sinn, daß der reale Mensch, der sich im kindlichen oder weiblichen Tierchen verbirgt, womöglich in diesem Moment oder gerade von ihnen nicht gestreichelt werden – oder überhaupt nicht beachtet werden will? Stellen wir uns doch die Bestürzung eines solchen Mannes vor, wenn irgendein Fremder ihm auf der Straße in ähnlicher Weise näherträte – und ihn ohne Rücksicht auf seine Männlichkeit tätschelte, ihm schöntäte und »dadada« zu ihm sagte.

Wir sehen also, wenn Vertreter der Arbeiterklasse oder von Minderheiten ›wie Kinder handeln‹, so geschieht dies, weil die Kinder aller Schichten eine Unterklasse sind – wie die Frauen es von jeher gewesen sind. Der Aufstieg der modernen Kernfamilie mit ihrem Anhängsel ›Kindheit‹ zog die Schlinge um den Hals der bereits wirtschaftlich Abhängigen an, indem er die einstmals kurze Abhängigkeit verlängerte und verschärfte: durch die Schaffung einer besonderen Ideologie, eines eigenen Lebensstils, einer besonderen Kleidung und Sprache, besonderer Verkehrsformen usw. Und während die Abhängigkeit der Kinder übermäßig verschärft wurde, erweiterte sich auch die Versklavung der Frau durch die Mutterschaft bis zur Grenze des Erträglichen. Frauen und Kinder saßen nun im gleichen elenden Boot. Die Unterdrückung der einen verstärkte die Unterdrückung der anderen. Zur Mystik um die Gnade der Geburt, zur gefeierten natürlichen Kreativität der Frau trat nun eine neue Mystik, die der Gnade der Kindheit als solcher und der Kreativität der Kindererziehung. (»Sagen Sie, meine Liebe, was gibt es Kreativeres als die Erziehung eines Kindes?«) Doch die meisten vergessen dabei, was die Geschichte lehrt: daß das ›Erziehen‹ eines Kindes eine Verzögerung seiner Entwicklung bedeutet. Der beste Weg, ein Kind zu erziehen, ist, *es in Ruhe zu lassen.*

Wir sahen, wie die zunehmende Privatisierung des Familienlebens für die Abhängigen, nämlich Frauen und Kinder, noch mehr Unterdrückung mit sich brachte. Die aufeinander angewiesenen Mythen der Weiblichkeit und der Kindheit waren die Instrumente dieser Unterdrückung. In der victorianischen Ära nahmen sie so gewaltige Proportionen an, daß die Frauen schließlich rebellierten – wobei ihre Rebellion am Rande auch die Kindheit beeinflußte. Aber die Erhebung wurde niedergeworfen, bevor sie diese Mythen eliminieren konnte. Sie verschwanden von der Oberfläche, um in noch heimtückischerer Form, nunmehr durch das Phänomen des Massenkonsums kompliziert, wiederzukehren. In Wirklichkeit hatte sich nichts verändert. Die Emanzipation der Frauen wurde auf subtile Weise sabotiert – und dasselbe geschah mit dem Zwangsapparat ›Kindheit‹.

Die Pseudoemanzipation der Kinder findet ihre exakte Parallele in der Pseudoemanzipation der Frauen; obgleich wir alle oberflächlichen Merkmale der Unterdrückung beseitigt haben – die besondere, unbequeme Kleidung, den Rohrstock des Schulmeisters –, gibt es keinen Zweifel daran, daß der Mythos der Kindheit in noch nie dagewesener Form, wahrhaft im Stil des 20. Jahrhunderts blüht. Ganze Industrien leben von der Herstellung besonderer Spielsachen, von Spielen, Babynahrung, Cornflakes, Kinderbüchern, Comics und Süßigkeiten mit Kinder-Appeal usw. Die Marktforscher studieren Kinderpsychologie, um Produkte zu entwikkeln, welche Kinder verschiedener Altersgruppen ansprechen sollen. Es gibt eine Druck-, Film- und Fernsehindustrie eigens für Kinder, mit eigener Literatur und eigenen Programmen und sogar mit eigenen Zensurausschüssen, die entscheiden, welche Kulturprodukte sich für den Konsum der Kinder eignen. Eine endlose Lawine von Büchern und Zeitschriften stürzt auf den Laien nieder, um ihn in der Kunst der Kinderpflege zu unterweisen (Dr. Spock, *Dein Kind, das unbekannte Wesen, Eltern*, usw.); es gibt Spezialisten für Kinderpsychologie, Pädagogik, Pädiatrie und für all die spezialisierten Zweige der Wissenschaft, die in jüngster Zeit emporschossen, um das Studium dieses wunderlichen Tieres zu fördern. Die Zwangserziehung steht in Blüte und hat sich heute so weit ausgebreitet, daß sie ein ausweggloses Netz der Sozialisation (Gehirnwäsche) bildet, dem nicht einmal die sehr Reichen mehr völlig entgehen können. Vorbei sind die Tage von Huckleberry Finn: Für den Faulpelz ist es heute ein Full-time-Job, sich der Meute der Spezialisten, die ihn untersuchen, der staatlichen Programme, die ihn zu erfassen suchen, und der Sozialarbeiter, die ihn verfolgen, zu erwehren.

Sehen wir uns einmal diese moderne Form der Kindheitsideologie etwas näher an: Rein visuell ist sie genauso rosig, blond und lächelnd wie eine

Kodak-Reklame. Wie im Fall der Ausbeutung der Frauen als einer frei verfügbaren Konsumentenklasse, sind viele Industriezweige scharf darauf, von der physischen Schwäche der Kinder zu profitieren; aber nicht nur um ihre Gesundheit geht es – das Schlüsselwort der modernen Kindheit lautet: Glück. Man ist nur einmal Kind, das macht's. Kinder müssen lebende Verkörperungen des Glücks sein (trotzige, traurige oder gestörte Kinder fallen sofort in Ungnade; sie strafen den Mythos Lügen); alle Eltern haben die Pflicht, ihren Kindern eine Kindheit zu geben, an die sie sich gern erinnern (Gartenschaukel, aufblasbarer Swimmingpool, Spielzeuge und Spiele, Zeltlager, Geburtstagsparties usw.). Dies ist die goldne Zeit, an die das Kind sich erinnern soll, wenn es groß wird, um ein Roboter wie sein Vater zu sein. Also versucht jeder Vater seinem Sohn all das zu geben, was er selbst entbehrt hat und was ein großartiger Abschnitt seines Lebens hätte sein können. Der Kult um die Kindheit als die goldene Zeit ist so stark, daß in einem nationalen Jugendkult der Wert aller anderen Lebensphasen daran bemessen wird, wie ähnlich sie der Kindheit sind. Erwachsene biedern sich mit eifersüchtigen Rechtfertigungen an (»Natürlich bin ich doppelt so alt wie du, mein Lieber, aber . . .«). Man ist allgemein der Ansicht, daß wir große Fortschritte gemacht haben, weil die Kinder unserer Tage von den unschönen Plagen der Kinderarbeit und vielen anderen, in früheren Generationen üblichen Formen der Ausbeutung befreit wurden. Tatsächlich wird sogar neidisch beklagt, daß Kinder heute zuviel Aufmerksamkeit genießen – sie würden verzogen. (Dem »als ich so alt war wie du . . .« entspricht das »Frauen haben es doch leichter . . .«)

Eine wichtige Stütze dieses Mythos ist die anhaltende Absonderung der Kinder von der übrigen Gesellschaft; die Übertreibung der ihnen eigentümlichen Merkmale machte aus ihnen, wie geplant, beinah so etwas wie eine andere Rasse. Unsere öffentlichen Parks sind das beste Beispiel für die nach Altersgruppen gegliederte Gesamtgesellschaft: Eine besondere Spielwiese für die süßen Unberührbaren, die Mütter und Kleinkinder (als bestünde ein Verbot, findet man hier kaum jemand anderen), ein Sportplatz oder ein Schwimmbad für die Jugend, ein schattiger Hügel für junge Pärchen und Studenten, und ein Winkel mit Ruhebänken für die Alten. Diese Alterstrennung bestimmt das ganze Leben jedes modernen Individuums. Die Menschen haben, sobald sie selbst der Kindheit entwachsen sind, kaum noch Kontakt mit Kindern. Und sogar unter den Kindern selbst gibt es rigide Altersschranken, so daß ein älteres Kind verlegen wird, wenn es mit einem jüngeren gesehen wird (»Du Memme, warum spielst du nicht mit Gleichaltrigen!«). Während der ganzen Schulzeit, und dies ist heute eine sehr lange Zeit, kommt das Kind nur mit anderen zusammen, die ein bis zwei Jahre jünger oder älter sind. Die Schulen selbst

reflektieren diese zunehmend rigide Rangabstufung: Abgesehen von den durchnumerierten Schulklassen gibt es ein durchorganisiertes Aufstiegs- und Leistungssystem mit Zeugnissen und Diplomen aller Art; in Amerika gibt es neuerdings sogar im Kindergarten und in der Vorschule Zeugnisse.

Wenn der junge Mensch also alt genug ist, um für sich selbst zu sorgen, dann hat er keinerlei Kontakte außerhalb seiner eigenen engen Altersgruppe von Erwachsenen und gewiß keinen mit Kindern. Wegen des um ihn her stattfindenden Kults kann er sich kaum noch an seine eigene Kindheit erinnern, die für ihn oft gänzlich blockiert ist. Vielleicht hat er sogar als Kind noch versucht, sich dem Mythos anzupassen, und geglaubt, daß alle anderen Kinder glücklicher wären als er selbst. Später als Teenager hat er vielleicht eine verzweifelte Fröhlichkeit an den Tag gelegt; ganz nach dem Motto: »Du bist nur einmal jung« stürzt man sich in den sogenannten ›Spaß‹ – während die Adoleszenz in Wirklichkeit schwer zu ertragen ist. (Aber wahre Jugend sorgt sich nicht ums Alter – »die Jugend verschwendet ihre Jugend« – und zeichnet sich durch echte Spontaneität und das Fehlen gerade einer solchen Befangenheit aus. Solches Aufspeichern von Glück, um daran zurückzudenken, wenn es verloren ist, ist eine Vorstellung, die nur das Alter hervorbringt.) Dieser fehlende Kontakt mit der Realität der Kindheit macht den jungen Erwachsenen reif für die gleiche Sentimentalisierung der Kinder, die er einst als Kind verachtete. Und so dreht sich der Teufelskreis weiter: In einem verzweifelten Versuch, die durch das künstliche Abgeschnittensein von der Jugend entstandene Leere aufzufüllen, träumen junge Erwachsene davon, selbst Kinder zu haben; aber erst wenn sie in der Mühle von Schwangerschaften und Hätschelei, Beaufsichtigung der Kinder und Schulproblemen, Liebkinderei und Streit untergehen, müssen sie für kurze Zeit erkennen, daß Kinder einfach Menschen wie wir alle sind.

Sprechen wir also davon, was die Kindheit wirklich ist, und nicht davon, was in den Köpfen der Erwachsenen spukt. Eines ist klar: Der Mythos des Kindheitsglücks blüht nicht deshalb so üppig, weil er etwa die Bedürfnisse der Kinder befriedigte, sondern weil er die Bedürfnisse der Erwachsenen erfüllt. In einer Kultur von entfremdeten Menschen ist der Glaube, daß jeder zumindest einmal im Leben eine von Sorgen und Plackerei freie Zeit erlebt haben soll, nur schwer auszurotten. Es dürfte wohl einleuchten, daß wir nicht erwarten, das Alter würde diese Zeit bringen. Also muß sie bereits hinter uns liegen. Daher der Nebel der Sentimentalität, der jede Diskussion über Kinder oder über die Kindheit umgibt. Im Namen der Kinder lebt jeder seinen privaten kleinen Traum aus.

Immer noch besteht also eine voll wirksame Segregation, die die Unter-

drückung der Kinder als Klasse absichert. Worin besteht diese Unterdrükkung im 20. Jahrhundert?

Physische und ökonomische Abhängigkeit. Die natürliche physische Unterlegenheit der Kinder im Verhältnis zu den Erwachsenen – ihre geringere Körperkraft, ihre geringere Größe – wird durch unsere heutige Kultur eher verstärkt als ausgeglichen. Nach dem Gesetz sind die Kinder noch ›minder‹jährig, sie haben keine Bürgerrechte und sind das Eigentum eines x-beliebigen Elternpaares. (Selbst wenn sie ›gute‹ Eltern haben, gibt es mindestens so viele schlechte wie gute Menschen auf der Welt, und von den schlechten ist viel eher zu erwarten, daß sie Kinder in die Welt setzen.) Die jährliche Zahl der geschlagenen und zu Tode gequälten Kinder rechtfertigt die Behauptung, daß Kinder, die nur unglücklich sind, noch gut dran sind. Es könnte ihnen viel Schlimmeres passieren. Erst in letzter Zeit ist es Ärzten gelungen, solche Fälle an die Öffentlichkeit zu bringen; so sehr waren die Kinder ihren Eltern auf Gedeih und Verderb ausgeliefert. Doch Kinder, die keine Eltern haben, sind noch schlechter gestellt (wie auch ledige Frauen ohne die Protektion des Mannes noch ärger dran sind als die verheirateten). Für sie ist nirgends Platz, außer im Waisenhaus und im ›Heim‹ – dem Abstellplatz für die Unerwünschten.
Vor allem aber ist die Abhängigkeit der Kinder in der ökonomischen Abhängigkeit verwurzelt. Jeder, der einmal ein Kind beobachtete, wie es bei seiner Mutter um einen Groschen quengelte, weiß, daß die wirtschaftliche Abhängigkeit der Grund für die Scham der Kinder ist. (Verwandte, die Geld schenken, sind am beliebtesten. Achte aber darauf, das Geld dem Kind persönlich zu geben!) Obwohl das Kind wahrscheinlich nicht verhungert (dies geschah übrigens auch zu einer Zeit nur selten, als die Kinder noch zur Lohnarbeit herangezogen wurden; schwarze Kinder, die Schuhe putzen, betteln und Banden bilden, werden in der Nachbarschaft allgemein beneidet), ist es doch zum Überleben auf Protektion angewiesen, und dies ist kein angenehmer Zustand. Eine so extreme Abhängigkeit ist kaum ihren Lohn – das tägliche Brot – wert.
Und in diesem Bereich finden wir auch einen der Angelpunkte des modernen Mythos: Man erzählt uns, daß das Los der Kinder sich sehr verbessert habe – wobei Dickens'sche Bilder von armen, ausgemergelten Kindern, die im Bergwerk rackern, vor unser Auge treten. Der kurze Abriß der Geschichte der Kindheit, den wir oben gaben, zeigt jedoch, daß die Kinder der Mittel- und Oberschichten zu Beginn des Industriezeitalters mitnichten arbeiteten, sondern sicher und behaglich in irgendwelchen muffigen Schulstuben saßen und Homer oder lateinische Grammatik studierten. Zugegeben, die Kinder der Unterschicht waren nicht privilegierter als ihre Väter, da auch sie die unmenschlichen Qualen erlitten, denen alle Mitglie-

der ihrer Klasse ausgesetzt waren. Zur gleichen Zeit, als es müßige Emma Bovarys und Little Lord Fauntleroys gab, gab es auch Frauen, die ihre Lungen und ihr Leben in den ersten Textilfabriken zerstörten, und Kinder, die bettelnd umherstrolchten. Dieser Unterschied in den Lebensbedingungen der Kinder aus den verschiedenen ökonomischen Klassen blieb bis in die Tage des Frauenwahlrechts, ja bis in unsere Zeit bestehen. Die Kinder, die einst das Reproduktionskapital der Mittelklasse darstellten, erlitten ärgere seelische Qualen als wir; so auch die Frauen. Dafür genossen sie jedoch wirtschaftlichen Schutz. Die Kinder der Unterschicht dagegen wurden ausgebeutet, nicht im besonderen als Kinder, sondern im allgemeinen, aufgrund ihrer Klassenlage: Der Mythos Kindheit war zu kostbar, um an sie verschwendet zu werden. Wieder erkennen wir, wie willkürlich ein solcher Kindheitsmythos ist, der ausschließlich für die Familienstruktur der Mittelklassenfamilie geschaffen wurde.

Gewiß, wird jetzt der eine oder die andere einwenden, aber immerhin wäre es für die Kinder der Arbeiterklasse doch besser gewesen, wenn auch sie den Schutz dieses Mythos genossen hätten. Zumindest wären sie am Leben geblieben; wenn auch nur, um ihren Geist in irgendwelchen Klassenzimmern oder Büros auszuschwitzen. Dieser Einwand ist rein rhetorisch – so als wollte man das Leiden der Schwarzen in Amerika relativieren, weil sie in manchen anderen Ländern als reich gelten würden. Leiden ist Leiden. Nein, wir müssen diese Frage in einer größeren Perspektive sehen. Wir müssen uns fragen, warum die Eltern dieser Kinder überhaupt ausgebeutet wurden; warum überhaupt jemand dort unten in den Kohlengruben schuften mußte. Wir sollten uns weniger darüber aufhalten, daß Kinder genau wie Erwachsene ausgebeutet werden, sondern darüber nachdenken, warum Erwachsene sich so sehr ausbeuten lassen. Wir sollten nicht darüber sprechen, wie die Kinder für ein paar Jahre vor den Schrecken des Erwachsenenlebens zu bewahren sind, sondern darüber, wie diese Schrecken beseitigt werden können. In einer Gesellschaft ohne Ausbeutung könnten Kinder wie Erwachsene leben, ohne ausgebeutet zu werden, und Erwachsene könnten wie Kinder sein, ohne ausgebeutet zu werden. Die privilegierte Sklaverei (Protektion) der Frauen und Kinder hat nichts mit Freiheit zu tun. Denn Selbstbestimmung ist die Basis der Freiheit, und Abhängigkeit ist die Wurzel der Ungleichheit.

Sexuelle Repression. Freud beschreibt das erste Glück des Kindes: die Befriedigung des Säuglings an der Mutterbrust, die er dann sein ganzes Leben lang wiederzufinden sucht; die größere Freiheit des Kindes – dank dem Schutz durch die Erwachsenen – vom Realitätsprinzip und seine Möglichkeit zu spielen (eine Tätigkeit, die nur wegen des Vergnügens und nicht um eines Zieles willen getan wird); die polymorphe Sexualität des

Kindes, die später so gelenkt und unterdrückt wird, daß es nur noch zur Genitallust der Erwachsenen fähig ist.
Freud zeigte auch die Ursprünge der Neurose beim Erwachsenen auf, die direkt in den Prozessen der Kindheit zu suchen sind. Obgleich das prototypische Kind vielleicht die Fähigkeit zu reiner Lust besitzt, besagt dies nicht, daß es sie voll ausleben kann. Richtiger sollte man sagen, daß es, zwar von Natur aus zur Lust begabt, diese Neigung in dem Maß, wie es sozialisiert (unterdrückt) wird, verliert. Und dies von Anfang an.
Das ›Realitätsprinzip‹ ist nicht den Erwachsenen allein vorbehalten. In verkleinerter Ausgabe wird es beinah sofort ins Leben des Kindes eingeführt. Denn solange ein solches Realitätsprinzip überhaupt existiert, ist die Vorstellung, man könnte seine Unannehmlichkeiten dem Kind ersparen, eine Illusion. Bestenfalls läßt sich die Repression, die das Kind durchläuft, verzögern; häufiger jedoch setzt die Repression auf allen Ebenen ein, sobald das Kind für sie empfänglich ist. Es ist nicht so, als gäbe es jemals eine glückliche Periode, in der die Realität das Kind verschont. Denn in Wirklichkeit beginnt die Repression schon im Augenblick der Geburt – die bekannte Ernährung nach dem Stundenplan ist nur ein extremes Beispiel dafür. Schon vor dem Alter von 18 Monaten, sagt Robert Stoller, setzt die grundlegende Geschlechtsdifferenzierung ein, und wie wir wissen, erfordert dieser Prozeß als solcher eine Hemmung des sexuellen Strebens nach der Mutter. So wird das freie Spiel der polymorphen Sexualität des Kindes von Anfang an unterbunden. Selbst heute, wo wir eine Kampagne für die ganz normale Anerkennung der Masturbation haben, werden viele Säuglinge schon in der Wiege daran gehindert, mit sich selbst zu spielen. Das Kind wird entwöhnt und zur Reinlichkeit erzogen – beides traumatische Ereignisse für das Kind – und dies möglichst früh. Die Repressionen nehmen weiter zu. Die Mutterliebe, die angeblich im Idealfall eine so vollkommene (›bedingungslose‹) Erfüllung ist, wird in der Art der Vaterliebe eingesetzt: um das Kind zu einem sozial gebilligten Verhalten zu veranlassen. Und schließlich wird die aktive Identifikation mit dem Vater verlangt. (In vaterlosen Familien findet die Identifikation vielleicht etwas später statt, beim Eintritt des Kindes in die Schule.) Von nun an bis zur Pubertät muß das Kind ein Leben ohne – oder mit heimlicher – Sexualität führen, und es darf sich nicht einmal selbst seine sexuellen Bedürfnisse eingestehen. Diese erzwungene Asexualität führt zu einer Frustration, die zumindest teilweise für die Wildheit und Aggressivität – beziehungsweise für die anämische Gefügigkeit – verantwortlich ist, durch die Kinder häufig zu einer solchen Geduldsprobe werden.

Repression durch die Familie. Die subtilen psychologischen Zwänge des Familienlebens brauchen wir nicht erst ausführlich darzustellen. Denk nur an deine eigene Familie. Und sollte dies nicht genügen, solltest du wirklich der eine aus einer Million sein, der aus einer ›glücklichen Familie‹ zu stammen glaubt, dann lies etwas von Laing, vor allem das in *Politics of the Family* beschriebene »Spiel der glücklichen Familie«. Laing zeigt die innere Dynamik der Familie und erklärt, warum diese für das normale Familienmitglied unsichtbar bleibt:

»Häufig ist für den Außenstehenden eines klar: Es gibt einen konzertierten Familienwiderstand gegen die Entdeckung dessen, was vor sich geht, und es gibt komplizierte Strategien, um jedermann im Unklaren über die Tatsache zu lassen, daß er im Unklaren belassen wird. Die Wahrheit wird aufgegeben, um das Familien*image* hochzuhalten ... Da diese Phantasie nur insoweit existiert, als sie von jemandem gehegt wird, der an ihr beteiligt ist, wird jeder, der sie aufgibt, in jedem anderen ›die Familie‹ erschüttern.«

Lassen wir nun ein paar Kinder für sich selbst sprechen (zitiert nach Theodor Reik):

»Ich erfuhr von einem Jungen, der bis zum vierten Lebensjahr geglaubt hatte, sein Name sei ›Haltsmaul‹.

Ein Junge war Zeuge eines wilden Streits zwischen seinen Eltern und hörte, wie die Mutter dem Vater mit der Scheidung drohte. Als er am nächsten Tag von der Schule heimkam, fragte er die Mutter: ›Bist du schon geschieden?‹ Und später erinnerte er sich daran, daß er sehr enttäuscht gewesen war, weil die Mutter sich nicht hatte scheiden lassen.

Ein neunjähriger Junge wurde von seinem Vater, der ihn im Zeltlager besuchte, gefragt, ob er Heimweh hätte, und der Junge antwortete: ›Nein‹. Darauf fragte der Vater, ob die anderen Jungen Heimweh hätten. ›Nur ein paar von ihnen‹, sagte das Kind. ›Die, die zu Hause einen Hund haben‹.«

Das Belustigende an diesen Anekdoten – wenn sie überhaupt lustig zu nennen sind – ist die Offenheit der Kinder, die unfähig sind, das masochistische Brimborium zu verstehen.

Repression durch die Erziehung. Vor allem in der Schule wird die Repression zementiert. Hier werden alle verbliebenen Freiheitsillusionen schleunigst ausgetrieben. Jede sexuelle Aktivität oder Körperbetonung wird blockiert. Erstmals wird unter strenger Aufsicht gespielt. Die natürliche Freude der Kinder am Spiel wird nun nutzbar gemacht, um sie besser sozialisieren (d. h. unterdrücken) zu können. (»Larry machte die schönste Fingermalerei, was für ein begabter Junge! Mammi wird stolz auf dich sein!«) Es trifft wohl zu, daß in der einen oder anderen liberalen Schule gute Lehrer bemüht sind, Themen und Aktivitäten zu finden, die die Kinder wirklich interessieren – so läßt sich auch eher Ordnung in der Klasse halten. Aber wie wir sahen, garantiert die repressive Struktur des segregierten Klassenzimmers an sich bereits, daß jedes natürliche Interesse am Lernen letzten Endes den essentiell disziplinarischen Interessen der

Schule dient. Junge Lehrer, die mit idealistischen Vorstellungen über ihre Arbeit in den Schuldienst gehen, sind plötzlich aufgeschmissen; verzweifelt geben sie auf. Wenn sie vergessen hatten, was für ein Gefängnis die Schule für sie selbst war, dann stürzt jetzt alles wieder auf sie ein. Und schon bald müssen sie einsehen, daß Gefängnisse, auch wenn es liberale und weniger liberale Gefängnisse gibt, immer noch per definitionem Gefängnisse sind. Und das Kind wird dort hineingezwungen; der Beweis: es würde nie von sich aus hingehen. (»Die Schul ist aus, die Schul ist aus, der Lehrer läßt die Deppen raus, nie mehr in die Schule latschen, keine Sechser, keine Watschen«.) Und obwohl aufgeklärte Erzieher ganze Systeme von disziplinierten Aktivitäten von hohem eigenen Anreiz ersonnen haben, um das Kind zu überreden und zu ködern, damit es die Schule akzeptiert, erzielen sie dabei nie einen vollen Erfolg, denn eine Schule, die nur bestünde, um die Neugier der Kinder – unter ihren eigenen Bedingungen und ihrer eigenen Leitung – zu befriedigen, wäre ein Widerspruch in sich selbst. Wie wir sahen, ist es ja die strukturelle Definition der modernen Schule, Repression zu vermitteln.

Das Kind verbringt den größten Teil seiner wachen Zeit in diesem Zwangsapparat bzw. mit den Hausaufgaben, die er verlangt. Das bißchen übrige Zeit geht häufig für Arbeiten im Haus und familiäre Pflichten drauf. Das Kind muß endlosen Familienstreitereien – oder in liberaleren Familien dem ›Familienrat‹ – beiwohnen. Da sind die Verwandten, denen es zulächeln muß, und häufig muß es Gottesdienste besuchen. In der wenigen ihm verbleibenden Zeit wird es, zumindest in unserer modernen Mittelschicht, beaufsichtigt, wodurch jede Entwicklung zu Initiative und Kreativität blockiert wird: Die Wahl seines Spielmaterials wird ihm vorgeschrieben (Spielsachen und Spiele), sein Spielplatz wird definiert (Turnhallen, Parks, Spielplätze, Ferienlager); häufig darf es nur Kinder der gleichen ökonomischen Schicht zu Spielkameraden wählen; in den Vororten sind es die Schulkameraden oder die Kinder der Freunde ihrer Eltern. Das Kind wird in so vielen Gruppen organisiert, daß es selbst nicht mehr hindurchfindet: Pfadfinder, konfessionelle Jugendgruppen, Arbeitskreise, Sportvereine usw. Eine eigene Kultur wird ihm vorgeschrieben – im Fernsehen darf es oft nur die öden Kinderserien anschauen (Schweinchen Dick, Mein Freund Ben, Bonanza, Partridge Family, Shiloh Ranch, und Lassie *ad nauseam*). Von den (guten) Filmen für Erwachsene wird es ausgeschlossen. Seine Lektüre wird häufig aus dem abgedroschenen Katalog der Kinderliteratur ausgewählt.

Die einzigen Kinder, die eine schwache, wenn auch immer geringer werdende Chance haben, diesem programmierten Alptraum zu entgehen, sind die Kinder der Gettos und der Arbeiterklasse, wo die mittelalterliche Konzeption einer offenen – auf der Straße lebenden – Gemeinschaft noch

erhalten ist. Historisch drangen nämlich viele der spezifisch kindheitsbildenden Prozesse, wie wir sahen, erst spät bis zu den unteren Klassen vor und sind dort nie voll akzeptiert worden. Proletarische Kinder kommen meist aus großen Familien mit direktem Umgangston, die sich aus Menschen verschiedenster Altersgruppen zusammensetzen. Auch wo dies nicht der Fall ist, gibt es oft Halbbrüder und -schwestern, Cousinen, Vettern, Neffen oder Tanten, die ein in dauerndem Wandel begriffenes Verwandtenmilieu bilden. Das einzelne Kind wird kaum beachtet, geschweige denn überwacht. Kinder dürfen sich oft weit von ihrem Zuhause entfernen und zu jeder Zeit auf der Straße spielen. Und falls zufällig die eigene Familie zahlenmäßig schwach ist, gibt es auf der Straße Hunderte von Kindern, die häufig ihre eigenen sozialen Gruppierungen (Gangs, Banden) bilden.[3]

Auch sexuell sind die Gettokinder freier. So erzählte mir einer der kleinen Kerle, daß er sich an keine Zeit erinnern konnte, in der er nicht mit anderen Kindern ganz natürlich sexuellen Umgang gehabt hätte; jeder tat es. Wer in den Gettoschulen unterrichtet, stellt fest, daß es unmöglich ist, die kindliche Sexualität an die Kette zu legen. Es ist eine tolle Sache, die Kinder stehen drauf, und sie ist viel interessanter als eine Lektion über die große amerikanische Demokratie und den Beitrag der Hebräer zum Monotheismus oder über Kaffee und Gummi als Haupt-Exportgüter Brasiliens. Sie machen es im Treppenhaus und schwänzen am nächsten Tag die Schule. Wenn es im heutigen Amerika überhaupt irgendwo eine freie Kindheit gibt, dann in der Unterschicht, wo der Mythos am wenigsten entwickelt ist.

Warum ›entpuppen‹ sie sich dann als den Mittelklassenkindern unterlegen? Dies liegt doch auf der Hand. Aber ich will aus meiner eigenen Erfahrung sprechen, die ich, in den Gettos lebend und lehrend, machte: Gettokinder haben keine niedrigere Intelligenz, jedenfalls nicht, bis sie das Erwachsenenalter erreichen, und auch das Letztere kann man bestreiten; Kinder der Unterschicht sind die aufgewecktesten, frechsten und originellsten Kinder, die es gibt. Sie sind so, weil man sie in Ruhe läßt. (Wenn sie bei Tests keinen Erfolg haben, sollten wir vielleicht die Tests und nicht die Kinder überprüfen.) Später werden sie in der Konfrontation mit einem Realitätsprinzip, das sich stark von dem der Mittelklasse unterscheidet, ausgelaugt und zerrieben; sie werden nie über ihre ökonomische Unterlegenheit hinauswachsen. Diese tagtägliche Unterdrückung ist es also, die solche abgestumpften und phantasielosen Erwachsenen hervorbringt; die allgegenwärtigen Beschränkungen ihrer persönlichen Entfaltungsfreiheit sind daran schuld – nicht ihre wilde Kindheit.

Aber die Kinder der Gettos sind nur relativ frei. Sie sind gleichwohl abhängig, und sie werden als ökonomische Klasse unterdrückt. Es hat gute

Gründe, wenn alle Kinder es herbeisehnen, erwachsen zu werden. Zumindest können sie dann ihr Zuhause verlassen und haben (endlich) die Chance, zu tun was sie wollen. (Es ist ein bitterer Witz, daß Kinder glauben, die Eltern könnten tun und lassen was sie wollen, während die Eltern sich einbilden, die Kinder hätten diese Freiheit. Dem »Wenn ich erst erwachsen bin . . .« entspricht das »Ach, noch einmal ein Kind sein . . .«) Sie träumen von Liebe und Glück, denn sie durchlaufen die bedürftigste Zeit ihres Lebens. Oft, wenn ihnen das Elend ihrer Eltern bewußt wird, leisten sie heilige Schwüre, daß ihnen dies, wenn sie erwachsen sind, nicht passieren wird; sie schwelgen in wunderbaren Träumen von perfekten Ehen oder von eheloser Freiheit (wenn sie so intelligent sind, zu erkennen, daß der Fehler nicht bei ihren Eltern, sondern in der Institution liegt), vom Geld, das sie nach Belieben ausgeben werden, von Liebe und Beifall im Überfluß; sie wollen älter erscheinen und sind beleidigt, wenn man ihnen sagt, daß sie jünger aussehen, als sie sind. Sie versuchen mit aller Macht, ihre Unkenntnis in praktischen Dingen zu verbergen, die eigentlich das physische Unglück der Kinder ist. Reik gibt in seinem Buch *Sex in Man and Woman* ein Beispiel für die kleinen Grausamkeiten, denen sie ständig ausgesetzt sind:

»Ich machte mir mit einem vierjährigen Jungen einen Scherz, indem ich ihm erzählte, daß ein bestimmter Baum im Garten seiner Eltern Kaugummifrüchte trug. Ich hatte ein paar Päckchen Kaugummi gekauft und mit Bindfaden an den Ästen des Baumes befestigt. Der Junge kletterte hinauf und pflückte sie ab. Er zweifelte nicht daran, daß sie auf dem Baum wuchsen, auch wurde er nicht darüber stutzig, daß sie in Papier eingewickelt waren. Bereitwillig akzeptierte er meine Erklärung, daß die Kaugummis, je nachdem, wann sie am Baum blühten, unterschiedliche Aromen hätten. Als ich ihn im folgenden Jahr an den Kaugummibaum erinnerte, schämte er sich sehr für seine frühere Leichtgläubigkeit und sagte: ›Bitte sprich nicht davon‹.«

Im Bestreben, solchen Spott über ihre Gutgläubigkeit abzuwehren, versuchen manche Kinder, wenn sie erkennen, daß ihre peinliche Unwissenheit als ›niedlich‹ aufgefaßt wird, Kapital daraus zu schlagen – ähnlich wie manche Frauen es tun. In der Hoffnung, noch einmal eine Liebkosung oder einen Kuß zu bekommen, bringen sie absichtlich die Dinge durcheinander, aber selten funktioniert dieser Trick ein zweites Mal, und das verwirrt sie: Sie begreifen nicht, daß die Unwissenheit selbst spaßig erscheint, nicht aber ihre einzelnen Manifestationen. Denn die meisten Kinder können die willkürliche Ordnung der Dinge, wie die Erwachsenen sie aufstellen, nicht verstehen – die übrigens auch dann, wenn es eine vernünftige Erklärung gibt, den Kindern nur unzureichend erläutert wird. Doch in fast allen Fällen sind die Schlußfolgerungen des Kindes, die ihm zur Verfügung stehende Informationsmenge vorausgesetzt, völlig logisch. Ähnlich würde ein Erwachsener, der auf einem fremden Planeten landet und dort feststellt, daß die Bewohner auf ihren Hausdächern Feuer entzünden,

sich irgendeine Erklärung dafür zurechtlegen. Doch seine auf einem anderen Hintergrund beruhenden Schlußfolgerungen würden bei den anderen nur Heiterkeit auslösen. Jeder, der seine erste Auslandsreise macht und weder die Menschen noch die Sprache kennt, erlebt so etwas wie Kindheit.

Kinder sind also nicht freier als Erwachsene. Was sie belastet, sind Wunschphantasien, die in direkter Proportion zu den Beschränkungen ihres eingeengten Lebens stehen; das unangenehme Gefühl ihrer physischen Unzulänglichkeit und Lächerlichkeit; die anhaltende Scham über ihre wirtschaftliche und sonstige Abhängigkeit (»Mutter, darf ich?«); und Demütigungen, die auf ihre Unkenntnis der praktischen Angelegenheiten zurückgehen. In jeder wachen Minute werden die Kinder unterdrückt. Kindheit – das ist die Hölle.
Ihr Produkt ist das unsichere und daher aggressiv-defensive, häufig widerwärtige kleine Subjekt, das wir Kind nennen. Ökonomische, sexuelle, allgemein psychologische Unterdrückung erzeugt Schüchternheit, Unehrlichkeit und Trotz, wobei diese unangenehmen Eigenschaften wiederum die Isolation der Kinder von der übrigen Gesellschaft verstärken. So wird ihre Erziehung, besonders in den schwierigsten Phasen der Persönlichkeitsentwicklung, mit Vorliebe den Frauen überlassen – die aus denselben Gründen zu ähnlichen Persönlichkeitsmerkmalen neigen. Nur wenige Männer zeigen Interesse für Kinder – außer daß der Umstand, Kinder zu haben, für das Ich schmeichelhaft ist. Und noch weniger gestehen ihnen die ihnen gebührende politische Bedeutung zu.
So bleibt es den Revolutionärinnen der Frauenbewegung (ehemaligen Kindern und nach wie vor unterdrückten Kindfrauen) überlassen, sich der Kinder anzunehmen. Wir müssen ihre Unterdrückung in allen Programmen der Frauen-Revolution berücksichtigen, oder wir werden dieselben Fehler machen, die wir so oft den Männern vorwerfen: daß wir nicht gründlich genug analysieren, daß wir einen wichtigen Aspekt der Repression vernachlässigen, nur weil er uns selbst nicht unmittelbar betrifft. Dabei weiß ich wohl, daß viele Frauen es leid sind, immer mit den Kindern in einen Topf geworfen zu werden: Eine unserer revolutionären Forderungen muß lauten, daß wir für die Kinder nicht mehr Verpflichtung und Verantwortung tragen als jeder andere auch. Nur, in unserer langen, ähnlich gearteten Leidensperiode haben wir ein gewisses Mitleid und Verständnis für sie entwickelt, das wir heute nicht ohne weiteres aufgeben sollten; wir wissen, wie es ihnen geht und was sie erleben, denn auch wir leiden immer noch unter derselben Unterdrückung. Die Mutter, die ihr Kind für das, was sie ihm geopfert hat, töten will (ein weit verbreiteter Wunsch), lernt dieses Kind nur dann lieben, wenn sie begreift, daß es ge-

nauso hilflos und unterdrückt ist wie sie selbst – und durch den gleichen Unterdrücker: Dann wird sich ihr Haß nach außen kehren, und sie wird ›Mutterliebe‹ entwickeln. Aber wir gehen noch einen Schritt weiter: Unser letzter Sieg muß die Beseitigung gerade jener Bedingungen der Weiblichkeit und Kindheit sein, die heute eine solche Allianz der Unterdrückten verlangen; diese jedoch wird den Weg bereiten für einen wahrhaft menschlichen Zustand.

Aus dem Amerikanischen von Nils Lindquist

Anmerkungen

1 Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Englische Ausgabe: *Centuries of Childhood*, New York 1962.

1a Im von Außenstehenden als anachronistisch angesehenen jüdisch-orthodoxen Milieu, in dem ich aufwuchs, beginnen viele Knaben schon vor dem fünften Lebensjahr mit ernsthaften Studien, und folglich sind Wunder an talmudistischer Gelehrsamkeit nicht selten.

2 Diese Unbefangenheit schildert Ariès im fünften Kapitel seines Buches aufgrund der in Heroards Tagebuch berichteten sexuellen Erfahrungen des Dauphin.

3 Gangs sind die einzigen selbstverwalteten modernen Kindergruppen. Aus guten politischen Gründen hat das Wort *gang* einen anrüchigen Klang. Sie bekommen nicht viel Spielzeug, und dies bedeutet, daß sie sich selbst welches schaffen. (Ich habe gesehen, wie Gettokinder sich einfallsreiche Schlitten aus Pappkarton bauten, mit denen sie die Treppenhäuser alter Mietskasernen hinunterrutschten; andere bauten Kistelwagen und Flaschenzüge aus alten Autoreifen und Schnur und Holzkisten. So etwas tut kein Mittelklassenkind. Es hat dies nicht nötig. Die Folge ist, daß es diesen Erfindergeist bald einbüßt.) Sie erforschen die Gegend weit über den eigenen Häuserblock hinaus, und viel häufiger als ihre mittelständischen Zeitgenossen verkehren sie mit Erwachsenen von gleich zu gleich. In der Schule sind sie, wie zu erwarten, wild und ungebärdig, denn das Klassenzimmer schafft eine Situation, die ein auch nur partiell freies Individuum beunruhigen muß. In der Unterschicht überwiegt immer noch die Verachtung der Schule, denn es haftet dieser Einrichtung ihr bürgerlicher Ursprung an.

© Shulamith Firestone 1970. Dieser Text ist ein Kapitel aus dem Buch *The Dialectic of Sex*. Die deutsche Übersetzung wird im Sommer 1974 im Fischer Taschenbuch Verlag erscheinen.

Hoffmann's Comic Teater
Kinderkultur

I. Wirklichkeit und Schein

Spielzeug: Autos, Puppen, Mondlandefähren aus Blech, Roboter, Legosteine, »Mensch ärgere Dich nicht«, Monopoli usw., das alles unterscheidet sich in seinem Wert für die Kinder nicht von einem Taschenmesser, einer Colaflasche, einem Filzschreiber, einer Schreibmaschine, einem Pappkarton, einer Zeitschrift. Spielzeug ist alles, was man in die Finger bekommen kann und was einem von den Erwachsenen nicht gleich wieder weggenommen wird.
Spielumwelt der proletarischen Kinder ist in beschränktem Maß die Wohnung und da fast ausschließlich, der Fernsehapparat. Spielumwelt ist das Treppenhaus, der Hof, solange man von dort nicht verjagt wird, der Keller, soweit man in ihn hinein kann. Spielwelt ist die Straße und alles, was dazugehört in einem Umkreis von etwa einem Kilometer (gerechnet von der jeweiligen Wohnung der Kinder aus).
Alle Plätze, an denen etwas passiert oder an denen etwas passieren könnte, an denen man irgend etwas Neues, was ist egal, erfahren könnte, sind beliebte Aufenthaltsorte: Abrißhaus, Häuserabriß, Neubau, U-Bahn-Station, Geschäftseröffnung, Autounfall, das Zeitungsgeschäft. Dazu kommen die »eigenen Gebiete«, Plätze, an denen keine Erwachsenen in der Nähe sind, die einen stören oder verjagen können.
Das sind meistens unbebaute Ruinengrundstücke, in deren Umzäunung ein Loch gefunden wurde, das kann Wildnis am Rande der S-Bahn sein. Spielplätze existieren für die Sieben- bis Zwölfjährigen überhaupt nicht, entweder weil sie uninteressant sind, oder weil das Betreten dieser Spielplätze nur den Kleinen gestattet ist, und auf die Einhaltung dieses Gebots achten dann meistens einige Mütter oder Großmütter der Kleinen. Allerdings kann ihre Anwesenheit manchmal, wenn nirgends etwas los ist, noch die einzige Spielplatzattraktion sein, denn diese Erwachsenen bieten einen Spielanlaß, man kann sie zum Reagieren zwingen.

Diktierte Wirklichkeit

Die Wirklichkeit wird von den Kindern als diktierte Pflicht, als diktierte Aufgabe wahrgenommen. Wirklichkeit fängt für die Kinder immer dort an, wo es Strafen setzen könnte.

Die Familie regelt den Tagesablauf, die Wirklichkeit. Die älteren Geschwister als Schnellexekutive, die Mutter als Chef vom Dienst, der Vater als oberste Instanz.
Die Bedeutung nicht erfüllter Weisungen und Aufgaben oder sonstiger Verhaltensfehler im Zusammenleben wird von den Kindern an der Schärfe der verhängten Strafen abgelesen: leichte Fälle Backpfeifen, mittlere Fälle Fernsehverbot, schwere Fälle Dresche, Stubenarrest und Fernsehverbot. Jede aktive Äußerung, jede Tätigkeit, die nicht Spiel ist, können sich die Kinder nur als Auftrag oder als Pflicht vorstellen, für deren Nichtausführung es Strafe setzt. Dieses Verhältnis von zu tuenden Dingen, von Verhalten und Verhaltensregeln zur Strafe sorgt zusammen mit anderen Mechanismen des proletarischen Alltags dafür, daß die Möglichkeit, ein Verhalten zu entwickeln, das auf eigenen Erfahrungen und Entscheidungen in der Wirklichkeit basiert, auf ein Minimum eingeschränkt bleibt.
Schule und Elternhaus sind Wirklichkeit. Alles andere ist Freizeitverhalten; Spielen ist in den Augen der Erwachsenen, der Eltern, der Bekannten und Verwandten, der Nachbarn, der Hauswartsfrau, der Lebensmittel- und Zeitschriftenhändler nichts anderes als das gute Recht der Kinder, die Zeit totzuschlagen, weil der Ernst des Lebens früh genug beginnt. Dieses gute Recht muß da eingeschränkt werden, wo es durch Lärm und Sachbeschädigung zur Belästigung der Erwachsenen wird. Die Zukunft der Kinder, und d. h. ja vor allem die berufliche Zukunft, ist eine ausgemachte Sache. Überzuckert von der Devise: So schnell wie möglich Geld verdienen, heißt diese Berufsaussicht der Klassenlage der Kinder entsprechend Dienstleistungsbetriebe, Fabrik und Bau.
Das, was von den Kindern als Wirklichkeit empfunden wird, die diktierte Wirklichkeit der Schule und des Elternhauses, eröffnet ihnen so gut wie keine Möglichkeit, zu einem Bewußtsein von der eigenen Person, von den Fähigkeiten und Möglichkeiten, die man hat, die man haben könnte, zu kommen. Die Erfolge, die ein Kind beim Spielen hat, die Erfahrungen, die es in seiner Freizeit macht, haben in der von den Erwachsenen diktierten Wirklichkeit nur eine geringe Bedeutung. Man kann mit ihnen nicht mehr anfangen, als daß man sich um diese oder jene Pflicht und Notwendigkeit herummogelt. Damit sind alle Erfahrungen, alle Lernprozesse, die fast jedes Spiel hervorbringt, im Bewußtsein der Kinder als bedeutungslos markiert, denn in der Wirklichkeit haben sie keine Perspektive. Die Wirklichkeit kann mit dem im Spiel Erlernten von den Kindern nicht verändert, sie kann höchstens kurzfristig beschwindelt werden.

Der Umgang mit dem Wünschen und Hoffen

Die Zukunft, die berufliche und alles was dazu gehört, realistisch gesehen, gehört für die Kinder in den Bereich diktierter Wirklichkeit. Die Kinder kennen sich relativ gut aus in dem, was auf sie wartet. Das ist die Zukunft der Eltern, der älteren Geschwister. Das einzige, was an dieser Zukunft noch verlocken kann, ist, später selber Geld in der Hand zu haben, selber kaufen zu können, ist die programmierte Aussicht auf die Freiheit im Kapitalismus, alles kaufen zu dürfen, wenn man das Geld dazu hat. Aber Sicherheit für ein Selbstbewußtsein kann diese Aussicht nicht geben. Dazu ist den Kindern auch zu gut bekannt, wie groß diese Freiheit des Kapitalismus ist. Die Vorstellung von reich sein endet bei der Summe 2000 Mark bar auf die Hand. Das sind die Ausmaße. Für realistische Wünsche, auf die sich realistische Aussichten aufbauen ließen, reicht die Erfahrungswelt proletarischer Wirklichkeit nicht aus. Vorstellungen von der Zukunft existieren nur in dem kompensierenden Umgang mit dem Wünschen. Zukunftsvorstellungen, Wünschen und Hoffen mit sozialer Perspektive werden von Kindesbeinen an streng getrennt von der Wirklichkeit gehalten. Es gibt eine Vielzahl von Regeln und Bräuchen, die den Umgang und das Verhältnis zum Wünschen und Hoffen regeln, Regeln und Bräuchen, die einen geradezu artistischen Umgang mit Fiktionen ermöglichen und die eine Vermengung der Wünsche und Hoffnungen mit der Einstellung zur Wirklichkeit verhindern. Denn niemand ist daran interessiert, daß die Wünsche und Hoffnungen die realen Verhältnisse und Möglichkeiten überschreiten. Träumerische Spekulationen, die das Verhältnis zur Wirklichkeit trüben, kann im proletarischen Alltag niemand gebrauchen. Denn was würde aus dem Kind oder dem Jugendlichen, die mit der Flause »vom Schuhputzer zum Millionär« ernst machen möchten? Entweder ein unerträglich asoziales Scheusal, das tatsächlich die Fähigkeiten entwikkelt, über die Leichen seiner Klasse zu gehen, oder ein erbärmlicher Taugenichts und Don Quichote mit Stammplatz in der Kneipe und im Knast.

Es liegt in niemandes Interesse, in der Arbeiterklasse die Neigung zum Spekulieren zu fördern, zum Verwischen der Grenze zwischen Wirklichkeit und Fiktion, es liegt nicht im Interesse proletarischer Eltern, ihre Kinder mit Flausen im Kopf unglücklich werden zu lassen, es liegt nicht im Interesse des Grundschullehrers, der die Aufgabe hat, seinen Schülern Klassenschranken als schicksalhafte Unfähigkeit auf der einen und schicksalhafte Befähigung auf der anderen Seite einzupauken, es liegt überhaupt nicht im Interesse dieser Ausbeutergesellschaft, den Ausgebeuteten ein Herumexperimentieren in der Wirklichkeit mit unbotmäßigen Wünschen und Hoffnungen zu erlauben, denn sollte da jemand überhaupt nicht vom

Hochhinauswollen abzubringen sein, dann hat er gefälligst den dafür vorgeschriebenen und mit Schleifinstrumenten versehenen Weg zu gehen. Denn was wäre denn das für eine Spitze, an die sich jemand setzen wollte aus der Proletenklasse, ohne diese verlassen zu haben, was wären das für Eliten der Unterschicht, die es fertigbrächten, ihre gesellschaftlichen Wünsche in die Wirklichkeit, in ein realistisches Verhältnis zu bringen, ohne die dafür von der Bourgeoisie kontrollierten Wege gegangen, ohne in der Bourgeoisie gelandet zu sein?
Das darf nicht sein, das kann nicht sein, und selbst wenn es gelungen ist, solche Eliten schleunigst mittels eines Erschießungskommandos unter die Erde zu bringen, ja selbst wenn eine solche Elite seit Jahrhunderten tot ist, eine Elite, die sich heller lichter Haufen oder Kommune von Paris nannte, muß man sie den Kindern in der Schule als warnendes Beispiel dafür vor Augen halten, wohin solche Abwegigkeiten führen, nämlich zur Mordbrennerei und zur verdienten Strafe durch Abschlachten.
Im proletarischen Alltag ist es eine existentielle Notwendigkeit, Wirklichkeit und Träumerei voneinander getrennt zu halten. Für die Bürgerklasse sind die Bunthäute, die Wünsche und Hoffnungen, solange sie gut getrennt bleiben von der Wirklichkeit, in ihrem Reservat ein guter Handelspartner, und sie sind dort ungefährlich. Strikt abgeschirmt von der Wirklichkeit, können Träume und Hoffnungen nur schlecht eine gesellschaftliche Perspektive bekommen.

Illusionen

Im Mittelstand, im Kleinbürgertum sieht das Verhältnis zu den Wünschen und zu bunt ausgemalten Zukunftsvorstellungen anders aus. Denn in dieser Schicht findet man immer wieder in den märchenhaften Folien von der großen weiten Welt des Erfolges, wie sie die Bourgeoisie im Fernsehen, in der Werbung, in Zeitschriften anfeuernd schildern läßt, einige Splitter, mittels derer man sich einbilden kann, daß der Weg in diese Welt für einen selbst erreichbar ist. Kinder, die in dieser Schicht aufwachsen, wachsen in einem anderen Verhältnis zur Wunschwelt, zu bunten Zukunftsbildern auf; denn ist auch in dieser Sicht die Verwechslung von Schein und Wirklichkeit mit fatalen Konsequenzen verbunden, der materielle Rahmen, der eine gesicherte Position, eine einigermaßen brauchbare Ausbildung garantiert, ist hier gesicherter und der Gefahr, Illusionen mit Wirklichkeit zu verwechseln, steht der Vorteil gegenüber, daß die Illusion vom Aufstieg in dieser Schicht – mit dem Anschein von Realität versehen – als Anreiz für das »Fortkommen« funktioniert.
Illusionen als Verwechslung von Schein und Wirklichkeit spielen – im Gegensatz zur Arbeiterklasse – im Mittelstand, im Kleinbürgertum eine

wichtige, systemerhaltende Rolle. Denn die Träume und Schäume in dieser Schicht sind eng verknüpft mit der Spekulation über die Möglichkeiten eines gesellschaftlichen Aufstiegs. Immer werden sie auf die Parallelen zur eigenen Situation hin untersucht, immer werden sie aufs eigene Leben und seine Aussichten bezogen, überall wird nach Zeichen und Hinweisen gesucht, mit denen man seine eigene Lebenssituation positiv, im Sinne der Zugehörigkeit zu den Guten, zu den Oberen, interpretieren kann, oder mit denen man sich die Aufstiegsbahn in den Himmel der oberen Zehntausend zurechtbasteln kann. Kindern aus der Mittelschicht fällt es schwerer, von einer Fiktion zur anderen zu springen, in dem Augenblick sich mit dieser Rolle zu identifizieren und im nächsten mit jener; Träume und Fiktionen werden da nicht ausgewechselt wie ein Hemd, beim Theaterspielen spielt man sich selbst, spielt man eine gesellschaftliche Rolle, von der man sich fest einbildet, sie irgendwann wirklich einzuholen, oder man findet das ganze Rollenspiel überhaupt würdelos und albern. Träume, Fiktionen, kapitalistische Märchen werden nicht so sehr als kompensierender Freiraum benutzt, sie werden gefleddert, sortiert und ausgedroschen, um den großen eigenen Traum, die persönliche Perspektive damit auszustaffieren, ihre Wahrscheinlichkeit zu beweisen, sie sind Mutmacher, Treibstoff für das eigene Fortkommen. Begleitet wird dieses Verhältnis zu den sozialen Wunsch- und Traumbildern immer wieder von der Angst, daß sich irgendwann oder ganz plötzlich alles als ein böses Erwachen entpuppen, daß sich Surrogat und Illusion als das entlarven könnten, was sie sind, dann, wenn sich grob und unwiderruflich herausstellt, daß es die eingebildeten Beziehungen zwischen Traum und erstrebter Wirklichkeit nicht gibt. Es gehört mit zur Kultur des Mittelstandes, des Kleinbürgertums, eine Vielzahl von Spekulationen, Interpretationen und Berechnungen zu konservieren und zu produzieren, in denen die Wahrscheinlichkeit oder Unwahrscheinlichkeit von Aufstiegschancen und kapitalistisch kolorierten Zukunftsaussichten erwogen werden.

Es ist weniger Gegenstand des Spottes, sich total verschätzt zu haben und auf dem »alten Pisspott« – wie dem Fischer seine Frau – sitzengeblieben zu sein, als vielmehr immer wieder Gegenstand ehrgeizigen Streits, ob die jeweils vorgezeigte Trophäe des Erfolges nur ein Surrogat ist oder echtes Zeichen für bereits Erreichtes. Sind die Chromleisten und Halogenscheinwerfer, die Weißwandreifen, die Rallyemarkierungen am Volkswagen und die Erinnerungsplaketten aus Monte Carlo am Heckfenster tatsächlich ein Schritt in Richtung auf den Alfa Romeo und die Bahamas, oder sind sie nur ein schäbiger Ersatz, weil mehr nicht zustande gebracht wird?

Nur zu einem ganz kleinen Teil ist Spiel das Einüben auf zukünftige Wirklichkeit eines Berufs, eines Erwachsenenlebens, selbst wenn in fast jedem Spiel, das von den Kindern unternommen wird, der Versuch steckt, etwas über die Erwachsenenwelt zu erfahren.
Spielen ist Freizeitverhalten, ist nicht anders strukturiert und motiviert als das Freizeitverhalten der Erwachsenen.
Gelernt und geübt wird im Spiel eigentlich nur, wie man seine Verhältnisse zu Wünschen, Hoffnungen und Bedürfnissen zu regeln hat, wie man diese in einer fiktiven Wirklichkeit am Leben erhält, ohne diese fiktive Wirklichkeit mit der diktierten gesellschaftlichen Wirklichkeit zu vermischen oder zu verwechseln. Im Spiel wird gelernt, wie man sich ein Selbstbewußtsein borgt, ohne sich damit zu identifizieren, es wird gelernt, wie man sich Hoffnungen macht, ohne sie für bare Münze zu nehmen, wie man sich Wünsche erfüllt, ohne sie zu erfüllen, und im Spiel wird gelernt, wie man die Prospekte, Kulissen, Verkleidungen und Requisiten, die der Kapitalismus als Spielzeug für die Großen und die Kleinen anbietet, als Werbung, als Katalog, als Western und als Krimi, als Comic-Heft und als Bastei-Roman, im Spiel wird gelernt, wie man dieses Material benutzt, wie man sich aus der Systemwerbung ein Wolkenkuckucksheim macht.
Kinder und auch Erwachsene aus der Arbeiterklasse, denen diese kapitalistische Gesellschaft keine konkrete gesellschaftliche Perspektive erlauben kann, sind darauf angewiesen, ihr Selbstbewußtsein als Fiktion zu borgen. Zumindest solange der Kapitalismus in das Selbstbewußtsein der Arbeiterklasse Keile treiben kann, hier in der Bundesrepublik durch den Faschismus und durch die Erfindung von der pluralistischen Gesellschaft, solange dieses Selbstbewußtsein als Klassenbewußtsein gespalten bleibt.

Spielen gegen die Wirklichkeit

Natürlich wird immer wieder der Versuch unternommen, den Weg zu einem Selbstbewußtsein in der Wirklichkeit aufzustöbern, zu probieren, wer man selbst ist, was man kann und was die anderen sind, was die anderen können. Und immer wieder wird ein Feld gesucht, auf dem man Abenteuer in der Wirklichkeit unternehmen kann. Deshalb gibt es auch Spiele, Spielbräuche und ein Freizeitverhalten der Kinder, die noch nicht von der Spielzeugindustrie entdeckt worden sind und somit noch nicht auf die herrschenden Vorstellungen von Glück, Selbstbewußtsein, Erfolg, von Liebe und Reichtum, von Recht und Unrecht dieser Gesellschaft geeicht sind. Aber diese Versuche werden immer schwieriger und

lebensgefährlicher, die Zusammenstöße mit den Regeln der diktierten Wirklichkeit werden immer häufiger und schmerzhafter.
Finden die Kinder aus der Kulmerstraße noch Hinterhöfe, Kellergewölbe, Abrißhäuser und Löcher im Zaun des S-Bahngeländes, so wird es für die umquartierten Kinder im Märkischen Viertel schon um vieles komplizierter, solch ein Abenteuergelände noch ungestraft für sich entdecken zu können. Die Toleranz der Erwachsenen für solche Abenteuer, wenn das Gelände dafür der lebensnotwendige Fahrstuhl ist oder das akustisch höchst sensible Treppenhaus, ist im Märkischen Viertel auf der untersten Stufe angelangt.
Die Lust und die Hoffnung der Kinder, irgend etwas Neues und Aufregendes, etwas Veränderndes in der Wirklichkeit zu erleben, ist nicht totzukriegen. Zwar wird versucht, sie in dem Angebot fiktiver Abenteuer, die das Fernsehen ausspuckt, die als Comic-Heft auf den Markt geworfen werden, zu ertränken, aber die Lust auf Abenteuer in der Wirklichkeit kann der Kapitalismus damit nicht befriedigen.
Die immer größer werdende Diskrepanz zwischen einer auf Ausbeutung eingerichteten Wirklichkeit und dem Bedürfnis nach der Freiheit, aktiv und positiv in die Wirklichkeit eingreifen zu können; die Diskrepanz, die dabei entsteht, wenn einerseits die Wirklichkeit immer unverschämter und unmenschlicher zementiert wird und andererseits die Kauffreiheit immer idiotischer und sinnloser wird, diese Diskrepanzen führen auch im Freizeitbereich der Kinder zu immer schärfer, immer verzweifelter und aggressiver werdenden Attacken, mit denen die Wirklichkeit herausgefordert werden soll.

Feuerwerk

Ab und zu gelingt es einigen cleveren Geschäftemachern, für diesen Zustand, für diese Situation ein angemessenes Requisit auf den Markt zu werfen. Die Riesenumsätze der Feuerwerksindustrie, zwischen Weihnachten und Neujahr darf sie verkaufen (Kunden hätte sie zu allen Jahreszeiten), haben schon längst nicht mehr ihre Ursache in einem Silvesterbrauch, denn was den Omas, den Opas, den Onkels und den Tanten vom ersten Werktag nach Weihnachten bis drei oder vier Tage nach Silvester von morgens bis abends als Straßenkampfkulisse in den Ohren knallt und knattert, haben sie zum Teil selbst finanziert, denn die lieben Geldgeschenke, die Oma und Opa, Onkel und Tante ihren kleinen Verwandten zu Weihnachten gemacht haben, wandern nicht in die Sparkasse, sondern sie werden in ein Spielzeug investiert, das zwar teuer, aber den Kindern jedes Geld wert ist. In diesem Spielzeug kommen alle modernen Freizeitbedürfnisse einer kapitalistischen Gesellschaft zusammen. Typisch

ist dieses Spielzeug auch deshalb, weil hier nun absolut keine Grenzen mehr zu finden sind zwischen den Bedürfnissen der Erwachsenen, der Jugendlichen und der Kinder.
Bei der Mehrzahl allen Spielzeugs, das für Kinder ab acht Jahren geeignet ist, wird die Tendenz, Spielzeug auf den Markt zu bringen, das auch den Freizeitbedürfnissen der Erwachsenen entspricht, nicht nur deshalb immer größer, weil die Erwachsenen die Käufer des Spielzeugs sind, sondern auch deshalb, weil die Erwachsenen immer stärker darauf angewiesen sind, aus der total reglementierten Ausbeuterwirklichkeit in die gleiche Scheinwelt zu entfliehen, die für Kinder als »Kinderparadies« aufgebaut wird.
Die Erwachsenen benutzen das Spielzeug Feuerwerk, um sich ihre eigenen Hoffnungssterne an den Himmel zu feuerwerken, und für eine Viertelstunde kosten sie die Illusion aus, daß einen der große feuerspuckende Knall in eine andere, auf jeden Fall bessere Zukunft sausen lasse.
Mit Schweizerkrachern, Chinakrachern und Knallfröschen liegen die Kinder in einem Zehntage-Feuerwerkskrieg mit der diktierten Wirklichkeit. Aus diesen Krachern wird alles herausgeholt, was nur herauszuholen ist an Erlebnis. Hausflure werden in die Luft gesprengt, Autos werden bombardiert, Supermärkte werden durcheinandergebracht und ein Attentat nach dem anderen wird auf die Nerven der Erwachsenen unternommen. Jeder hat die Chance, jemand zu sein. Graumäuse, die sonst keiner beachtet, machen sich beliebt, wenn sie für diese Zeit gespart haben und nun großzügig Kracher abgeben an die, die zwar keine Kracher haben, aber dafür ihren Mut zu Markte tragen, um einen in die Hand zu kriegen. Wer wirft als letzter den angezündeten Kracher weg, wer behält ihn am längsten in der Hand. Wer schmeißt ihn in den Laden rein. Freiwillige gibt es genug. Mit Krachern kann man tauschen und handeln, mit Krachern kann man sich bemerkbar machen, so daß Erwachsene vor Schreck zusammenzucken, mit Krachern kann man zündeln, mit Krachern ist man Panzer, Pistole, Westernheld, Indianer, Räuber und Soldat in einem.
Kracherzeit ist die beliebteste Spielzeit, Kracherzeit macht die modernste Spielumwelt möglich. Alle Geschenke unterm Weihnachtsbaum stinken ab gegen dieses Feuerwerk. Ein Spielzeug mit der breitesten Streuung und dem schnellsten Umsatz. Ein Spielzeug, bei dem sich die psychische Situation der Menschen, die von dieser kapitalistischen Gesellschaft geprägt wurde, und die ökonomischen Interessen des Kapitalismus bereits völlig ergänzen.

Klickerkugeln und Heulrohre

Kracherersatz hat im vorigen Jahr die Erfindung der Klickerkugeln gebracht. Klickerkugeln schaffen zumindest eine neue Variante auf dem schmalen Feld der Möglichkeiten für den Beweis von Können oder Nichtkönnen. Hier haben auch die Schwächeren mal wieder eine Chance, zu beweisen, daß sie wer sind. Der Beweis wird angetreten, wenn man die Kugeln knattern lassen kann wie ein Maschinengewehr. Das Geschicklichkeitselement, der Provokationseffekt, der sich mit dem nervenzermürbenden Knattern erreichen läßt, und das schmerzhafte Risiko, das sich beim Üben ergibt, weil bei ungeschickter Handhabung die Kugeln auf die Fingerknöchel knallen, haben dieses Spielzeug zu einem Schlager gemacht. Wenn jeder das Klickern beherrscht und kein Erfolgsgefälle mehr da ist, erlischt der entscheidende Reiz dieses Spielzeugs.

Bekam man mit den Klickerkugeln die Abstraktion einer Waffe in die Hand, so machte den Reiz der Heulrohre aus leuchtrotem Plastik der gespenstische Sirenenton aus, den man bei einiger Geschicklichkeit mit diesem Rohr erzeugen konnte. Allerdings ist der Provokationseffekt dieses Spielzeugs relativ gering und der halb künstlerische Effekt, mit diesem Rohr sogar so etwas wie eine Tonfolge produzieren zu können, sowie das leichte Schaudern, das dieses an Feuerwehr, Katastrophe, Gespensterhaus und Lorelei erinnernde Geräusch hervorrufen kann, machten dieses Spielzeug für Mädchen attraktiver als für Jungens. Ein wütendes aus der Reserve Fahren der Erwachsenen konnte man damit jedenfalls erst erreichen, wenn einem dieses Geheule bereits selbst schon auf die Nerven gegangen war. Meistens erzielte es nicht mehr als ärgerliche, aber immer noch reservierte Hinweise der Eltern, jetzt mal endlich mit dem Quatsch aufzuhören, oder, was eigentlich diesem Spielzeug in seinem Waffenwert gegen Erwachsene noch abträglicher war, Vater und Mutter versuchten selbst einmal, diesen Heulton hervorzuzaubern.

Diese Spielzeuge zeichnen sich dadurch aus, daß sie gemessen am Taschengeld erschwinglich sind, daß man über ihre Anschaffung keine allzulange Rechenschaft ablegen muß. Hat man sich Knallkörper gekauft, brauchen die Eltern davon überhaupt nichts zu erfahren, denn die bringt man ja nicht mit nach Hause (die Ausgabe wird im schlimmsten Fall als Ausgabe für Süßwaren gerechtfertigt). Und man kann mit diesem Spielzeug die Wirklichkeit herausfordern, ohne sofort befürchten zu müssen, dafür bestraft zu werden. Außerdem bieten Spiele, die durch ein Spielgerät wie Klickerkugeln, Feuerwerk, Heulrohr oder Ähnliches nützlich werden, die Identifizierung mit Figuren aus dem fiktiven Bereich an. Das heißt, die Spiele haben eine fiktive Perspektive, einen Hintergrund. Kurzfristig kann man mit der Einbildung spielen, man sei jemand aus der bunten, vor

Angeboten an das Selbstbewußtsein strotzenden Abenteuerwelt des Mannix, des Supermanns. Für die Herausforderungen der Wirklichkeit kann man sich bei den Spielformen, die sich mit solchen Geräten wie Feuerwerk oder Klickerkugeln anbieten, auch die Aura des fiktiven Abenteuerbackgrounds ausleihen, der es einem leichter macht, über den Schatten seiner eigenen in der diktierten Wirklichkeit festgeschweißten Person zu springen. Vom Feuerwerkskörper läßt sich leicht eine Brücke zur Handgranate in der Hand des wehrhaften und rechtschaffenen Kobra-übernehmen-Sie-Manns schlagen.

Talismane

Es müssen gar nicht die Spielzeugpistolen sein, die Schwerter aus Plastik, die Degen und Gewehre, die natürlich ganz einfach, fast plump, eine Verbindung zur Scheinwelt herstellen, oder noch plumper gar die Cowboyhüte, Indianerhauben und für Fatzkes ganze Ausrüstungen: der kleine Sheriff, der kleine Winnetou, der kleine Ritter, solche anmaßenden Identifizierungen und Kostümierungen liegen weit über dem, was man als 8-12jähriger braucht.
Es ist nicht Sitte, ja es ist fast unfein, zumindest für proletarische Mentalität, allzu plump seinen Talisman, die Brücke zum Reservoir fiktiver Identifikationen, den anderen auf die Nase zu binden, außerdem sind solche kompletten Ausrüstungen hinderlich. Im Indianerkostüm ist man Indianer und nichts anderes mehr. Als Cowboy kostümiert, kann man, was im Spielalltag ja jederzeit nötig werden kann, nicht mehr auf Tarzan, auf Fußballstar und Agent überspringen. Solche offene Ausstaffierung nach den Mustern der Scheinwelt kann man sich allenfalls mal im Fasching erlauben, und auch dann wirkt die Diskrepanz zwischen einem selber und dem kostümierten Typ, den man da im Spiegel als Mann von der Ponderosa und der Shiloh Ranch erkennt, eher aufdringlich und hinderlich, denn festgelegt auf etwas ist man auch in der Wirklichkeit. Der Mummenschanz macht den Unterschied zwischen dem in der Kostümierung nachempfundenen Identifikationsbild und dem, was man selbst ist, auf eine aufdringliche Art deutlich. Man will Mannix, Supermann usw. sein, aber man will nicht für jedermann sichtbar mit ihnen in Konkurrenz treten.
Es ist nicht der Sinn einer Kultivierung der fiktiven Welt, sich ihr auszuliefern. Die ganze Technik im Umgang mit Fiktionen soll gerade das Gegenteil ermöglichen und regeln, nämlich ihre totale Flexibilität. Die Spielmittel mit Talismancharakter sollen nicht für sich wirken, sollen nicht an die alten zugänglichen Klischees aus dem fiktiven Fundus erinnern. Sondern mit ihrer Hilfe will man es sich leichter machen, an die Stelle, an die ein eigenes Selbstbewußtsein gehören würde, ein geborgtes

zu setzen, solange bis man mit diesem geborgten zu einem eigenen gekommen ist.
Die Spielzeugpistole kann solch ein Talisman für ein geborgtes Selbstbewußtsein sein. Die Zündplättchenpistole muß nicht knallen. Es braucht mit ihr auch nicht gespielt zu werden. Man hat sie wegen ihres Talismaneffekts dabei, wenn man auf der Straße herumsteht, mit anderen zusammen ist.
Deshalb können diese Relais zum fiktiven Reservoir auch kleiner sein, sie erfüllen auch ihren Zweck, wenn man sie für andere unsichtbar in der Tasche hat. Bei einer Pistole ist es wichtig, daß sie einen möglichst originalen Eindruck macht, realistisch aussieht. Identifikationsrelais für die Hosentasche müssen das nicht sein, im Gegenteil, je breiter der Bereich ist, den sie symbolisieren, desto besser.
Dieses Talisman- und Identifikationsbedürfnis ist vor allem im Spielzeugbereich von der Branche entdeckt worden, die von den Taschengeldgroschen, die die Kinder ausgeben, ihren Profit macht. Längst sind es nicht mehr die Süßigkeiten, mit denen man die Kinder vor den Ladentisch lokken kann, sondern das, was sonst noch in den Packungen drin oder auf ihnen drauf ist. Typischstes Verkaufsinstrument dafür ist der Kaugummiautomat mit Wundertütenreiz. Denn der Groschen, der in diesen Automaten gesteckt wird, soll nur in zweiter Linie einen Kaugummi herausholen. Herausholen will man einen dieser Talismane, der – wenn man Glück hat – zusammen mit der gerade noch mit dem Nahrungsmittelgesetz zu vereinbarenden kugelförmigen, giftfarbigen Kaumasse herausfällt. Totenköpfe, Minipistolen, Glücksringe . . .
Auch Zigaretten spielen keine andere Rolle, ab acht Jahren wird nach Möglichkeit geraucht, ab und zu, wenn man eine Zigarette bekommt, wenn man eine Mark erwischt, um sich welche zu ziehen. Es gibt aber auch Läden, die die Zigaretten einzeln verkaufen an ihre kindlichen Kunden.
Sehr groß ist der Provokationseffekt für die Erwachsenenwelt nicht mehr, den das Rauchen von Zigaretten durch Kinder haben könnte, aber er spielt mit eine Rolle für den Reiz, Zigaretten zu besitzen und zu rauchen. Wichtiger ist wieder der Bezug, der durch die Zigarette zur Scheinwelt des Selbstbewußtseinsreservoirs hergestellt wird, und die Zigarettenwerbung läßt ja keinen Zweifel darüber, welche spezifische Wunderkraft in ihren Stäbchen steckt: nämlich Freiheit und Abenteuer.

Amerikanos · Image · Handel

1928 konnte Walter Benjamin über das Briefmarkensammeln in seinen Bemerkungen über die Briefmarkenhandlung noch folgendes schreiben:

»Das Kind sieht nach dem fernen Liberia durch ein verkehrt gehaltenes Opernglas: da

liegt es hinter seinem Streifchen Meer mit seinen Palmen, genau wie es Briefmarken zeigen. Mit Vasco da Gama segelt es um ein Dreieck, das gleichschenklig ist wie die Hoffnung und dessen Farben mit dem Wetter sich ändern. Reiseprospekte vom Kap der guten Hoffnung. Wenn es den Schwan auf australischen Marken sieht, dann ist das, auch auf den blauen, grünen und braunen Werten, der schwarze Schwan, der nur in Australien vorkommt und hier auf den Gewässern eines Teiches als auf dem Stillen Ozean dahinzieht.
Marken sind Visitenkarten, die die großen Staaten in der Kinderstube abgeben.
Als Gulliver bereist das Kind Land und Volk seiner Briefmarken.« *(Einbahnstraße)*

Das Sammeln von Briefmarken ist auch heute noch ein Hobby, das auch von Kindern betrieben wird. Allerdings sind die Realwerte der gesammelten Marken um vieles wichtiger und interessanter für dieses Hobby geworden als die auf den Marken abgebildeten Motive.
Was man früher vielleicht nur auf den Briefmarken finden konnte, leuchtet einem heute als Visitenkarte großer Firmen in prächtigsten Farbdrukken von jeder Plakatsäule entgegen. Als Sammelobjekt und als Visitenkarte großer Firmen gab und gibt es die bunte Welt historischer, utopischer und kapitalistisch spekulativer Bilderwelten auch als Beigabe zu Waren, und es gibt sie als Ware selbst.
Die Firma Amerikano München macht das so: Für den gleichen Preis, für den sie früher an die Kinder Kaugummi und Kaugummibilder verhökerte, bietet sie nun nur noch die Bilder an. Daß dies das Geschäft erst so richtig ins Rollen gebracht hat, beweist die Straße vor fast jedem Bäcker-, Süßwaren- oder Zeitschriftenhändler. Denn die Straße ist dort wie mit Herbstblättern bedeckt von kleinen, rechteckigen, gelbroten, dunkelblauen oder hellblauen Tüten. Es sieht aus wie vor einer Losbude. Und der Loscharakter, den diese Bildertüten haben, macht mit den Reiz aus, den der Kauf von Amerikano-Bildern für die Kinder hat. Im Laden stehen verschiedene Verkaufskisten, wie Loseimer, auf jeder von ihnen ist vermerkt, welche Sparte von Image gezogen werden kann. Für zwanzig Pfennig erhält man die Erlaubnis, sich eine der perforierten Tüten zu ziehen. Die Tüte ist zweifarbig bedruckt und sieht nach gar nichts aus. Verschwenderische Kapitalisten leisten sich immer noch diesen völlig überflüssigen Luxus, eine Ware mit buntem Hochglanzdruck auf der Verpackung zu verkaufen. Amerikano verkauft nur noch das, was andere auf die Verpackung drucken. Für die Verpackung ist nur wichtig, daß der Käufer nicht wissen darf, was er sich kauft. Man zieht aus der Sparte buntes Allerlei, aus der Sparte Vogel und Tierwelt, aus der Sparte Fußballstars usw. Hat man nun gewählt, darf man die Tüte, die man sich gezogen hat, aufreißen. Stellt man nun fest, daß man die Bilder bereits hat, wird man, wenn man unbedingt neue haben will, noch einmal bezahlen müssen und noch einmal ziehen müssen.
Auch Amerikano bietet, wie die Feuerwerksindustrie, ein fortschrittliches

Spielzeug, eine moderne Spielumwelt den Kindern an. Das Bedürfnis nach Relais zu Fiktionen, nach Identifikationstalismanen, das Bedürfnis, sich aus vielen Puzzles eine schöne Scheinwelt zusammenzusammeln, aber auch das Bedürfnis nach Kommunikation, in der kapitalistischen Form des Handelns, Tauschens, Kaufens, Verkaufens, wird bei diesem Verkaufsspiel erfüllt. Selbst die Neugier ist auf eine für den Kapitalismus ideale Art integriert. Die Kinder werden geschult für ihr künftiges Leben, ihr kindliches Amerikano-Kauferlebnis zum Maßstab des Konsumierens zu machen. Qualität ist keine Verpflichtung für den Verkaufenden, Qualität ist ein Glücksfall, über den man sich zusätzlich freuen kann, die Nieten zwischen dem Angebot machen das Kaufen zu einem kleinen Abenteuer. Amerikano baut vor. Vielleicht kann man später einmal dieser Kundengeneration auch den Ausschuß andrehen, wenn man den Einkauf zu einer Glückssache macht, bei der man auch Pech haben kann.

III. Fiktion-Konsum

Für die Träume, Wünsche und Hoffnungen, für das Reservat der Fiktionen braucht man nicht nur Requisiten und Talismane, man braucht vor allem auch eine dramatische Bebilderung dieses Reservats, man braucht Botschaften, Bestätigungen, daß es diese fiktive Welt gibt, daß wenigstens in ihr all das möglich ist, was die diktierte Wirklichkeit nicht hergibt. Man braucht Märchen, Fabeln, Parabeln, Legenden und Sagen. Man braucht als Kind und auch als proletarischer Erwachsener eine Kultur.
Nicht die Kultur, die vom Bürgertum für das Bürgertum gemacht wird, sondern eine Kultur, die auf proletarische Bedürfnisse zugeschnitten ist. Die die Erfahrungen berücksichtigt, die proletarische Kinder und Erwachsene mit der Wirklichkeit machen, die die Ansprüche, die man an die Beschaffenheit proletarischer Träume stellt, berücksichtigt.
Diese Kultur steht unter dem Vorzeichen politischer Machtlosigkeit. Was in ihr geträumt und gewünscht wird, hat nur eine geringe Chance, Wirklichkeit zu werden (so meinen die Träumenden), soll niemals eine Chance bekommen, Wirklichkeit zu werden, so meinen die Fabrikanten dieser für Proleten gemachten Kultur.

Fiktionshandel

Je mehr dieses System die Meinung zur Vorherrschaft bringen kann, daß an der bestehenden Wirklichkeit nichts zu ändern ist, desto mehr kann dieses System an der Sucht nach einem funktionierenden proletarischen und mittelständischen Wolkenkuckucksheim verdienen.

Von Micky-Maus-Comic-Heften werden pro verkaufter Auflage ca. 430 000 an das Kind gebracht. Von *Fix und Foxi* 300 000. Auch die amerikanischen Schutzheiligen Superman und Batman haben sich nach längerem Kampf beim deutschen Kind eine konstante Marktchance erobern können, und Springers *Zack*, noch nicht einmal ein Jahr auf dem Markt, sitzt fest im Sattel. 12 Millionen Comic-Bücher und -Hefte werden im Monat in der BRD und in Westberlin verkauft. Sie werden an ein sehr launisches Publikum verkauft, denn die große Masse der in der Hauptsache kindlichen und jugendlichen Käufer kann sich in der Woche nicht mehr als zwei Comic-Hefte kaufen, ab und zu kann auch mal ein drittes dazukommen, aber dann ist die Finanzkraft bei der großen Masse der kindlichen Käufer erschöpft. Also geht es auf dem Markt darum, wer zu den drei Auserwählten gehört.

Für Donald und seine drei Neffen wird am schnellsten die 1,20 DM auf den Ladentisch gelegt, die ein Micky-Maus-Heft kostet. Aber beim zweiten Heft wird der Käufer schon wählerisch: soll er sich für Porky und Cicero entscheiden, die Schweine aus der Schweinchen-Dick-Schau, oder soll er 1,50 DM locker machen und sich das neue *Zack* zulegen? Der Kauf fällt schwer, denn mit Schweinchen Dick hat man die Fernsehsendung zur eigenen Verfügung und braucht nicht auf Montag zu warten, bei Zack hat man realistische Abenteuer, und davon gleich sieben verschiedene, allerdings nur Fortsetzungen, die immer an der spannendsten Stelle aufhören.

Von Schweinchen Dick werden mehr Hefte verkauft als von Zack, bisher noch . . ., denn Schweinchen-Dick-Hefte sind aufs Fernsehen angewiesen. Und darum findet der kleine Leser auch in seinem Schweinchen-Dick-Heft einen vorformulierten Protestbrief an Professor Holzamer: »Schweinchen Dick darf nicht sterben, ich will nicht, daß die lustigen Fernsehspäße von Schweinchen Dick und seinen Freunden verschwinden. Die Schweinchen-Dick-Schau ist eine echte Sendung für uns junge Fernsehzuschauer und einfach Klasse . . .«

Wem Micky Maus und Donald Duck, Schweinchen Dick und Duffy zu amerikanisch, nicht deutsch genug, oder wem diese Hefte noch zu anspruchsvoll sind, der kauft Fix und Foxi von dem Mann, der von sich meint, ein deutscher Walt Disney zu sein, von Rolf Kauka.

Schon diese vier müssen auf der Hut sein vor den Launen ihrer Leser. Bieten sie Qualität (wie sie der Comic-Leser versteht), immer nach dem gleichen Muster gestrickt, kann die Gefahr aufkommen, daß der Leser dem Heft untreu wird, weil er Appetit auf neue Serien bekommt. Gibt man den Serien einen neuen Trend, verändert man das Strickmuster zur falschen Zeit oder in der falschen Art, ist es ebenfalls möglich, daß die Kunden das Heft nicht mehr kaufen.

Außerdem wandelt sich die Struktur der Leser, denn die Kinder werden älter und nicht immer ist es sicher, daß die neue Lesergeneration auf die gleichen Fiktionlutscher Appetit hat wie der alte Stamm, auf den man sich gerade eingestellt hatte. Von diesem Springen und Fluktuieren der Leserschichten profitieren die vielen anderen Comic-Pferdchen, die außer Micky Maus, Fix und Foxi, Schweinchen Dick und Zack noch ins Rennen geworfen werden. Superman und Batman liegen im Kampf um den Markt mit Falk und Silberpfeil, Rex Danny, der amerikanische Bomberpilot von Bastei, kämpft gegen die Sonderhefte von Springers Koralle, Kaukas Primo gegen Disneyland, die Phantastischen Vier gegen den Roten Korsaren usw. Der Markt der Comic-Hefte ist ständig im Umbruch, die Verkaufschancen wechseln, sie sind nicht nur abhängig vom Alter und vom Bildungsgrad der Leser, sie sind auch regional verschieden. Amerikanische Serien versuchen, Fuß zu fassen, werden wieder zurückgedrängt von Serien aus belgischer oder französischer Produktion, italienische Micky-Maus-Bücher drängeln sich auf den Markt und werden in der einen Gegend von Zack-Comic-Büchern wieder verdrängt – setzen sich in einer anderen Gegend durch.
In Süddeutschland sehen die Chancen anders aus als in Norddeutschland. In den Zeitungsläden der Vororte mit mittelständischer Bevölkerung findet man ein anderes Angebot als in Bezirken, die überwiegend von Arbeiterfamilien bewohnt werden.

Der launische Käufer

Die Leser sind launisch und kritisch, wenn sie neben ihrem Stammheft noch ein zweites oder drittes Comic Book kaufen.
Wenn Comic-Hefte gekauft werden, dann werden Vorspiegelungen einer gewünschten Wirklichkeit, einer gewünschten Existenz gekauft, man will dramatische, bewegte Träume vor die Augen bekommen, von denen man zwar weiß, daß sie nur Schein sind, aber von denen man sich trotzdem eine gewisse Entspannung von der Wirklichkeit erhofft, zumindest aber eine Versöhnung mit dieser Wirklichkeit. Die gekaufte Story oder auch die Fernsehserie, in die man sich einschaltet, sollen zu der Stimmung passen, in der man sich gerade befindet.
Von Fernsehserien und Comic-Heften erwartet man, daß in ihnen das Sperrfeuer der diktierten Wirklichkeit massiv erwidert wird. Wenigstens in den Traumbüchern und Flimmermärchen will man die zubetonierte Wirklichkeit in den Griff bekommen.
Darum muß sie griffig gemacht werden, diese fiktive Welt. Sie soll Ähnlichkeiten haben mit der tatsächlichen Realität, aber sie soll einem einfache Möglichkeiten und Wege eröffnen, auf denen man schnell dieser Wirklich-

keit kontra geben kann, auf denen man schnell Oberwasser bekommen kann.
Damit dies möglich wird, sind den Herstellern von Fiktion alle Zaubertricks und Schwindeleien, alle Unwahrscheinlichkeiten und faustdicken Lügen erlaubt, vorausgesetzt es wird gut gelogen, gut gezaubert, gut geschwindelt. Es ist den Zeichnern und Filmemachern erlaubt, aus sämtlichen Märchen und Sagen der Weltgeschichte zu plündern, was ihnen gerade passend erscheint, alle einschlägigen Zauberkunststücke, Beschwörungen, Wunder und Mirakel sind vom Konsumenten zugelassen, wenn sie ihm beim Lesen und Zuschauen zu Gebote stehen, um diesen verdammten Dschungel der diktierten Wirklichkeit wenigstens im Traum überschaubar und beherrschbar zu machen, oder wenn sie dazu taugen (auch das wird gern geschluckt), einen mit der Realität, so wie sie nun mal ist, zu versöhnen. Darum gehört in das Arsenal der Hilfsmittel, mit denen die Fiktion-Künstler die Ansprüche ihrer Kunden zu befriedigen suchen, auch die »Häme«, der Witz, die Verballhornung, Verspottung und Lächerlichmachung der Wirklichkeit. Mit Witz ist die Wirklichkeit halb so schlimm, und sie begreifbar zu machen, ist ein beliebtes Spiel, in dem man das Diktat der Wirklichkeit durchlöchern und die Diktatoren lächerlich machen kann.

Der Verstand

Im Straßenkampf und Existenzkampf mit der diktierten Wirklichkeit braucht man als Prolet einen hellen Kopf, braucht man Geistesgegenwart und ein sicheres Urteil, eine trockene und konkrete Einschätzung der Wirklichkeit, die einen umgibt, in der man existieren muß. Mittelständler, Kleinbürger können es sich vielleicht leisten, Hirngespinste und Spekulationen mit der Wirklichkeit zu vermengen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus der »Unterschicht« müssen da vorsichtig sein. Der Verstand wird täglich verbraucht, täglich werden neue Tarnungen und Kriegslisten benötigt, man muß bei Bewußtsein sein in diesem Kampf. Ohne Bewußtsein oder in Trance fliegt man auf die Fresse. Es gibt keinen Pappi, der's schon richten wird, wenn man mal ausrutscht, kein Netz, in das man purzelt, wenn man sich verspekuliert hat. Das Klassennetz, das sich die Bourgeoisie aufgespannt hat, um sich bei ihrer waghalsigen Artistik nicht das Genick zu brechen, das fehlt im Zirkus der Proleten, zumindest, soweit es die materielle Existenz betrifft (für die psychische Existenz gibt es dieses Netz schon, als Solidarität und Zusammenhalt).
Bewußtsein ist etwas, das man alltäglich braucht, und Scharfsinn beim Durchschauen der Wirklichkeit gehört zu dem Besteck, ohne das man im Alltagskampf nicht durchkommt. Zum Träumen im Wolkenkuckusheim

oder in Entenhausen, Metropolis, Gotham City, wie diese Orte in den Comics heißen, zum Träumen, zum Entspannen, zum Lutschen von Fiktionen braucht man kein Bewußtsein, keine Alltagswaffen wie Verstand. Und man will sie auch gar nicht gebrauchen.
In Fernseh- und Comic-Serien will man nicht die wirkliche Welt wiederfinden, sondern nur eine Montage aus *den* Vorgängen, Szenen, Dingen und Personen, mit denen man in der Wirklichkeit nicht fertig wird, die einem in der Wirklichkeit nicht zugänglich oder verboten sind. Und man will diese Stücke der Realität so montiert sehen, daß die Helden, mit denen man in die Scheinwelt reist, mit dieser simulierten Wirklichkeit fertig werden.
Die Geschichten brauchen sich nicht logisch auf die Wirklichkeit zu beziehen, sie müssen nur insoweit plausibel sein, daß sie in den jeweils gesetzten fiktiven Rahmen passen. In einer Donald-Duck-Geschichte stören nicht die unwahrscheinlichen Glückszufälle des Gustav Gans oder die über alle Maßen genialen Einfälle des Daniel Düsentrieb, sondern es würde unwahrscheinlich, unlogisch wirken, wenn Gustav Gans kein Glück hätte und Daniel Düsentrieb nicht prompt mit der jeweils gewünschten Erfindung zur Stelle wäre.
In einer Kampfpause will man nicht belehrt werden. Belehrungen, Wissen, Lernen (hat man sie als nötig und nützlich akzeptiert) holt man sich nicht aus Comic-Heften. Eine Vermischung von Fiktion und Wissen ist gar nicht so beliebt. Die Erläuterung von physikalischen oder chemischen Vorgängen in Science Fiction Stories, bei Superman oder manchmal auch in den Micky-Maus-Heften, die ja meistens sogar einen wissenschaftlich stichhaltigen Kern enthalten, interessieren nicht als Wissensvermittlung, eher als gelungene Ausredekunststücke. Schein und Wirklichkeit sollen sich so zueinander verhalten, daß man sich beim Konsumieren der Fiktionsmixturen immer noch sagen kann, möglich wär's. So möglich wie ein Lottogewinn oder ein reicher Onkel in Amerika.

Die richtige Mischung

Um dieses »möglich wär's, möglich daß es so gewesen ist«, in der gerade eben charakterisierten Relation, dreht sich eigentlich die ganze Kunst der Fiktion-Kultur, wie sie von den Machern und den Abnehmern dieser Kultur gehandhabt wird. Der Grad der Wahrscheinlichkeit oder Unwahrscheinlichkeit der Stories, Krimis, Western, der ganzen modernen Märchen und Legenden im Film, im Fernsehen, in Comic-Heftchen und Romanen ist die Klippe für die Macher, an der sie am häufigsten scheitern. Denn die Launen der Leser und Zuschauer beziehen sich, abgesehen von den Schwankungen im Alter der jeweiligen Konsumenten, vor allem immer

wieder auf das Verhältnis der Mischung von Wirklichkeit und Fiktion. Donald und die ganze Enten-, Mäuse- und Hundesippschaft begeben sich heute auf ein gefährliches Glatteis, wenn sie als fiktive Figuren in einer klar als Märchenwelt gekennzeichneten Umgebung agieren. Sie sind auf einem relativ sicheren Terrain der Lesergunst, wenn sie einfache Alltagssituationen zum Ausgang ihrer Aktionen und Abenteuer nehmen, etwa wenn Donald seinen Neffen verbietet, Schundliteratur zu lesen. Oder wenn Tick, Trick und Track ihr Sparschwein für einen »guten« Zweck opfern sollen. Leutnant Blueberry (eine Western-Serie aus *Zack*) gerät in Gefahr, für den Leser langweilig zu werden, wenn der Lauf der Handlung durch die Berücksichtigung historischer Wahrheiten beeinträchtigt wird.

Etwa bei dem Verhältnis der US-Amee zu den Indianern in den Reservaten. Bezug zur Realität des Lesers in dieser Geschichte entsteht nur über ein Charakteristikum des Haupthelden Leutnant Blueberry: er wird ständig zu Unrecht irgendwelcher Vergehen beschuldigt. Der Lesereiz dieses Strips entsteht einzig und allein aus dem Abenteuer, von aller Welt für schuldig gehalten zu werden, und immer wieder mit Pauken und Trompeten seine Unschuld beweisen zu können (um dann gleich wieder einer neuen Beschuldigung zum Opfer zu fallen). Der Ehrgeiz der Zeichner und Texter, manchmal so etwas wie historische Fakten vermitteln zu wollen, ist für die Katz; da die Geschichte nicht heutzutage spielt, ist es wurscht, welchen historischen Hintergrund dieser Western hat. Das Genre Western ist wichtig, weil es der Geschichte, die erzählt werden soll, einen fiktiven Background gibt, in dem der Leser sich über die dort herrschenden Riten und Gebräuche auskennt.

Am deutlichsten ist der Kampf um die richtige Mischung von Fiktion und Realität – und damit der Kampf um den Markt – an den Superman-, Batman-Heften abzulesen. Die alte Konzeption dieser Superhelden kommt heute nicht mehr an, sie ist an den Klippen der Lesergunst gescheitert. So müssen sich die Firma National Periodical Publication und ihre Zeichner und Texter um eine neue, um eine aktuelle Mischung von Wirklichkeit und Schein bemühen. Und daß ihnen das nicht leicht fällt, ist bei jedem neuen Heft zu sehen.

Superman entstand als der erste einer Reihe amerikanischer Weltenretter, die gegen das Böse, insbesondere aber gegen den deutschen Faschismus ins Feld geschickt wurden. So hatten also alle Geschichten und auch der Rahmen, das Grundmotiv der Serie einen Bezug zur Wirklichkeit. Und als Hitler kaputt war, konnte Superman in den fünfziger Jahren zusammen mit seinen Kollegen Batman und Mister Amerika reaktiviert werden, um während der McCarthy-Ära und des Korea-Kriegs gegen den »Weltfeind Kommunismus« zu ziehen.

Aber diese Zeiten sind vorbei. Endgültig sind sie seit dem Vietnam-Krieg vorbei, denn in diesem Krieg wurde offenbar, daß die Supermänner wie Mister Amerika brutale, gemeine Kriegsverbrecher waren. Und vor aller Welt zeigte es sich, daß hinter dem kommunistischen schlitzäugigen Bösewicht ein heldenhaftes Volk stand, das sich von Superman, soviel der auch »zaubern« mochte, nicht niedermachen ließ. Das brach den Supermännern das Genick.
Die Wirklichkeit hatte unübersehbar den Fiktionstraum Lügen gestraft.
Heute werden Superman und Batman unter sparsamster Verwendung ihrer Zauberkräfte in die Slums geschickt. Dort mischen sie sich bei Hausbesetzungen ein (anfangs auf der Seite der Besetzer). Oder sie ergreifen Partei für die Indianer, die ihr Land gegen die Errichtung einer Raketenbasis verteidigen wollen (das »Schicksal« will es, daß der Chef der Baufirma ein Schwindler ist). Einen Warentester nehmen sie vor einem Konzernboß in Schutz, der den Tester abmurksen will, weil dieser dem Erzeugnis seiner Firma ein schlechtes Testergebnis ausgestellt hat. (Der Tester ist das Opfer eines Gangsterschwindels, der Konzernboß unschuldig.) Und sie setzen sich für einen Menschen ein, der eine Wundernahrung gefunden hat, die billig und nahrhaft ist und so die Menschheit vor dem Hunger bewahren könnte. Ein Nahrungsmittelkonzern will diese Erfindung in den Griff bekommen und bedroht deshalb diesen Menschen. Superman nimmt ihn so lange in Schutz, bis sich herausstellt, daß diese Nahrung eine süchtigmachende Droge ist.
Verzweifelt suchen hier Fiktionproduzenten nach der richtigen Mischung, aber mal erwischen sie zuviel Unmögliches, mal zuviel Wirkliches, mal verstoßen sie gegen das Identifikationsbedürfnis ihrer proletarischen Kunden, weil sich Superman allzudeutlich als Handlanger der Herrschenden entpuppt, mal wagen sie sich allzusehr auf ein Terrain, wo die in Gang gesetzte Story ein Happy End fordert, das den Herrschenden nicht in den Kram paßt. Wenn Zufälle nicht ein legitimes Kunstmittel bei der Produktion von Fiktion wären, so manche Story wäre offensichtlich am totalen Krampf zugrunde gegangen.

Der Verzehr

Aber nicht nur die richtige Mischung will der kritische Leser haben (und pingelig sind sie alle, wenn es um's Fiktion-Konsumieren geht), auch die Situation, in der er liest, in der er überhaupt zum Lesen kommt, soll bei der Herstellung berücksichtigt werden.
Fiktion wird in den Kampfpausen konsumiert. Fiktion tankt man, um wieder einigermaßen fit gegenüber diesem Wirklichkeitsdschungel zu sein. Ehe man wieder zum Objekt gemacht wird, tankt man sich schnell mit

dem Gefühl auf, handelndes Subjekt zu sein. Die Pausen sind kurz, jeden Augenblick kann man von Lehrern, Eltern oder anderen Autoritäten wieder in die Wirklichkeit zurückkommandiert werden. Drum will man in dieser kurzen Zeit eine möglichst harte Dosis erwischen. Comics müssen kurz sein, nach spätestens 12 Seiten muß eine Geschichte ihr Ende gefunden haben.
Trotzdem sollen noch einige Geschichten übrigbleiben in dem Heft, das man sich gerade zugelegt hat, damit man auch bei der nächsten Rast noch etwas zu lesen hat. Darum werden in einem Heft immer gleich mehrere Comic Strips angeboten. Hefte mit einer einzigen durchgehenden Geschichte werden schlechter verkauft. Aber Käufer finden auch solche Hefte, denn der Bedarf nach Comic-Heftchen ist groß.
Er ist groß, weil keines der Hefte endgültig befriedigen kann. In jedem neuen Heft, in jeder neuen Serie sucht man diese Befriedigung, sucht Lösungen und Antworten, sucht die goldene Verbindung zwischen der Wirklichkeit und dem Schein, sucht einen reibungslosen und akzeptablen Weg, der von der Wirklichkeit in das Reservat der Hoffnungen und Wünsche führt.
Ein neues Heft wird nicht gleich von Anfang bis zu Ende durchgelesen. Eine neues Heft wird von dem kritischen Käufer erst einmal mit Kennerblick schnell durchgeblättert und nach einem passablen Einstieg abgesucht, nach einer Stelle in den abgebildeten Geschichten, die zu der Stimmung, in der man sich gerade befindet, am besten passen könnte. Erst wenn man so einen Einstieg gefunden hat, läßt man sich auf das Lesen der jeweiligen Geschichte ein. Die Comic-Macher wissen das und legen deshalb größten Wert drauf, für ihre Geschichten einen geschickten Anfang zu finden. Oft wird der Höhepunkt der Handlung sogar an den Anfang gesetzt. In einer Art Rückblende wird dann erzählt, wie es zu der anfangs vorgefundenen, sensationellen Situation gekommen ist. Der Leser hat seinen Einstieg und braucht nicht lange herumzusuchen.
Es wird immer einen kurzen Augenblick gezögert, ehe man eintaucht in die fiktive Welt, ehe man sich bei Donald auf das Kanapee setzt, um mit ihm auf Abenteuer und Sensationen lustiger Art zu warten, oder ehe man sich bei Superman, Batman, Spinman oder den Fantastic Fours einhängt, um mit ihnen in irgendwelche Schlachten um das Gute gegen das Böse zu ziehen.

Die Identifikationsvehikel

Wichtig für so eine Reise in die fiktiven Wunsch- und Traumlandschaften ist auch das Fahrzeug, das Vehikel, mit dem man sich auf die Reise begibt. Es hängt stark von der Konstruktion der Identifikationsfiguren ab, ob die

Reise genußvoll ist oder nicht. Eine Reise mit Falk und Silberpfeil verläuft anders, als wenn man sich mit Leutnant Blueberry in den Wilden Westen begibt. Und eine Verbrecherjagd mit Batman hinterläßt eine andere Stimmung, als wenn man sie mit Rick Masters unternimmt. Von Falk und Silberpfeil wird man in einen idyllischen Wilden Westen entführt, in dem die Natur, in dem Tiere eine große Rolle spielen. Mit den beiden durchreist man einen Märchenwald. Bei Blueberry hetzt man durch ein gefährliches Terrain, auf dem hinter jedem Felsen, hinter jedem Berg Gefahren lauern. Batman ist fast immer im unheimlichen nächtlichen Gotham City unterwegs, Rick Masters nimmt einen per Auto oder Eisenbahn durch europäische Landschaften und Städte mit.
Jede Comic-, aber auch jede Fernsehserie versucht, ihrem Kunden eine eigene gelungene Mischung von Wirklichkeit und Fiktion zu bieten; eine eigene unverwechselbare Stimmung, eine eigene psychologische Ausgangsposition, eine spezielle Konstruktion des Vehikels, mit dem man in die Wunschwelt gekarrt, kutschiert oder gejagt wird.
Fast alle diese Fahrzeuge unterscheiden sich zwar im Aussehen, auch in ihrer Geschwindigkeit und Geländegängigkeit, aber das Funktionsprinzip ist bei allen dasselbe und neu ist es auch nicht.

Die Vorfahren

Nicht nur die Karosserie dieser Vehikel hat eine lange Tradition, auch die Art und Weise, in der die Identifikationsfiguren der Comics und Fernsehserien durch die fiktiven Landschaften führen, ist schon uralt. So alt wie die Ausbeutung, die Unterdrückung und die Religion. Man kennt sie alle, die Vorfahren der Bonanza-Söhne, der Mannix, Superman, Batman, Donald Ducks. Man kennt sie aus griechischen und germanischen Götter- und Heldensagen, aus Fabeln, Legenden und aus den Grimmschen Märchen.
Siegfried arbeitet heute als mächtiger Hilfspolizist in Amerika. Nicht mehr zwischen den Schultern liegt seine verwundbare Stelle, sondern schwach wird dieser amerikanische Siegfried bei Krypton, einem grünen Metall. Der Wolf, der Rotkäppchen und viele andere in den Märchen bedrohte, ist weiter Wolf geblieben, Ede heißt er, und hat einen Sohn. Die sieben Geißlein haben sich in Enten verwandelt, und statt von der Geißenmutter werden sie nun von einem Onkel Donald behütet. Statt auf Geißlein macht der Wolf auf Schweinchen Jagd, auf die drei kleinen Schweinchen, früher einmal ordentliche Handwerker, heute als verängstigte Kleinbürger in irgendeiner amerikanischen Stadt wohnhaft und dort von sehr viel mehr bedroht als nur vom Wolf. Die Vormänner und Gutsbesitzersöhne auf Shilo Ranch und auf der Ponderosa erinnern an die Müllersöhne aus Tischlein-Deck-Dich oder an die vielen Prinzensöhne in

den Märchen (immer sind es drei), die in die Welt ziehen, um Abenteuer zu bestehen. Auch die Einzelgänger sind heute noch in Aktion, wie der tapfere Schneider oder der, der auszog, das Fürchten zu lernen, und mit Gespensterköpfen Kegel spielte. In den Comic- und Fernsehserien sind sie als Detektive in Aktion oder sie müssen als Verbrecher herhalten, als Punchingbälle für die Helden.
Zwar findet man sie alle wieder, die Stiefkinder und Dummerlinge, die Froschkönige und gestiefelten Kater, die Hexenmeister und Stiefmütter, die entlassenen Soldaten und furchtlosen Handwerksburschen, aber sie sind nicht mehr Eigentum des Volkes, sie sind nicht mehr frei. Sie sind Mietlinge amerikanischer, deutscher oder französischer Comic-Book- oder Fernsehfilmproduzenten geworden. Die rache- und blutdurstige Phantasie, die umstürzlerischen Träumereien sind von den Herrschenden in die Zügel genommen worden. Aus wilden Märchenphantasien der Unterdrückten sind taube Erbauungslektüren geworden, imperialistische Mysterienspiele und Polizeilegenden.
In den echten Märchenträumen kriegt der Dummerling oder Müllersohn am Ende immer die Macht im Staat. Die Prinzessin wird geheiratet, auch wenn der König noch so unmögliche Aufgaben und Fragen stellt, um dies zu verhindern: »... da mußten sie endlich zugeben, daß Dummerling nach ihres (der Prinzessin) Vaters Tod das Reich erben solle und als er starb, ward er König und hat lange in Weisheit regiert ...«
Fast immer wollen und bekommen sie am Ende *Alles* in den Schoß gelegt, die Ausgesetzten, Ausgestoßenen, die Stiefkinder und dritten Söhne. In den Comics sind es oft noch die gleichen Märchencharaktere, auch Superman ist ein unscheinbarer schüchterner Journalist, auch Batman wird in seiner Scheinexistenz von den Menschen verkannt und nur als Batman bejubelt, Donald ist ein armer Schlucker, der ständig das Sparschwein seiner Neffen plündern muß. Die »Spinne« hat Schulden und kommt mit ihrem Studium nicht zurecht, Goofy ist ein Penner, und Rose die Rächerin ist eine Waise, die als Sekretärin in einem Bestattungsinstitut arbeitet, usw.
Aber sie mucken nicht mehr auf, diese ganzen Helden, wie es ihre Vorfahren getan haben. Sie sind zur Büttel- und Agentenarbeit gepreßt. Sie beschützen die Reichen und verfolgen die Armen. Auch wenn sie dabei wahnsinnig werden, und mit ihnen die Zeichner und Texter solcher Serien. Der Leser will das Aufmucken gegen die diktierte, gegen die beherrschte Wirklichkeit, gegen eine Wirklichkeit, auf die er keinen Einfluß hat, er will das wenigstens im Traum. Und die Helden wollen das eigentlich auch, aber sie dürfen nicht. Also werden die dramaturgischen Tricks immer komplizierter, die Vermischung der Freund-und-Feind-Positionen immer verwirrender. Um eine Geschichte anzureißen, werden Kapitalistenfiguren ins Unrecht gesetzt, als Bösewichte durch die Geschichte ge-

jagt, um sich am Schluß als unschuldig herauszustellen (an irgendeinem kleinen Gauner bleibt dann alles hängen).
Die Jets werden gejagt von Rose der Rächerin, die Jets haben zwar das Image des Jet-Sets, aber sie sind eine hundertköpfige Gangsterbande, allerdings eine Gangsterbande, deren Einfluß nicht abschätzbar ist. Und selbst Donald Duck gerät immer wieder in den Konflikt, der durch die Bedürfnisse der Leser und die Klasseninteressen der Produzenten entsteht. Donald, nachdem er wieder einmal von seinem reichen Onkel um einen anständigen Lohn geprellt worden ist: »Onkel Dagobert schikaniert einen schier zu Tode. Je älter er wird, desto unleidlicher wird er.« Und nachdem beide, Donald und Dagobert, noch einmal die Schule besucht haben, um ihr Bildungsdefizit nachzuholen, wird Donald von der Lehrerin in die nächste Stunde gezerrt, während Dagobert durch den Bürgermeister vom Schulhof komplimentiert wird, um von der Stadt einen Ehrendoktor verliehen zu bekommen. Donald denkt sich zu dieser Szene: »Dritter Bildungsweg! ja wer hat, der hat!«

Krash!

Und so kommen sie fast alle irgendwann ins Grübeln und geraten in Situationen, in denen selbst die Traum- und Wunschwelt ungemütlich wird. Dem Leser gefällt das gar nicht, aber die totale Schönfärberei kann er erst recht nicht leiden; dieses »möglich wär's« in seinen verschiedenen Abstufungen muß erhalten bleiben. Und so gibt es laufend Turbulenzen im ganzen Träumereservat. Die einen wollen nur noch Lustiges, gänzlich Harmloses lesen (was ihnen wieder zu harmlos wird), die anderen haben von der ganzen Mischung die Nase voll und wollen Abenteuer im realistischen Gewand (*Zack* bietet zur Zeit solche Leseware).
Aber auch auf diesem Gebiet hat das System die allergrößten Schwierigkeiten und verschleißt deshalb ein dramatisches Genie nach dem anderen. Rex Danny, der Bomberpilot bei der US-Luftwaffe, ist ein gutes Beispiel dafür, wie hier die Comic-Produzenten damit kämpfen, dem Leser realistische Abenteuer vor Augen zu führen, ohne dabei endgültig das moralische Tarnmäntelchen zu verlieren, immer wieder bekommt es Löcher und der nackte US-Imperialismus blinkt hindurch. Interventionen der US-Armee in Lateinamerika, die keine Interventionen sind, sondern das Produkt unglücklicher Zufälle. Niederschlagung von Revolutionen, die keine Revolutionen sind. Atombomben auf Südamerika, die keinen Zünder haben usw.
Was in den Fernsehserien schon seit längerer Zeit gang und gäbe ist, fängt jetzt auch auf dem Comic-Book-Markt an. Die alten naiven Dramaturgien kommen nicht mehr an. Der Leser weiß mehr, als die Fiktionprodu-

zenten noch verschleiern können. Allzuoft sagt der Leser oder Zuschauer: »das ist unmöglich« oder »so ist es«. Zauberkunststücke, deren Tricks enttarnt sind, sind keine Zauberkunststücke mehr. Langfristig haben die Fiktionsmacher keine Chance, denn machen sie ihre Träume wahrhaftiger, dann müssen sie Däumling und Dummerling von einer besseren Welt träumen lassen, in der Däumling und Dummerling das Sagen haben, und sie müssen dafür sorgen, daß Superman auf der richtigen Seite, auf der Seite des Lesers, etwas Gutes tut – ohne faule dramaturgische Tricks. Er könnte ja mal die Machenschaften eines weltweiten Konzerns, der in Amerika seinen Hauptsitz hat, aufdecken. Aber das geht gegen das Klasseninteresse und gegen den Code-Authority, den sich die Comicmacher in Amerika gegeben haben (einen Moralcodex, der bei der Herstellung von Comics beachtet werden muß). Er verbietet zwar die Darstellung solcher Szenen, wie sie in den Grimmschen Märchen vorkommen, wo sich böse Stiefmütter in glühenden Eisenpantoffeln zu Tode tanzen müssen, er gebietet aber auch:
§ 3: »Polizisten, Richter, Regierungsbeamte oder *ehrbare Institutionen* dürfen nie in einer Art und Weise dargestellt werden, die Respektlosigkeit gegenüber der etablierten Autorität erwecken könnte.«
Also werden sie den wild gewordenen Kleinbürger Porky Dick aus der Schweinchen-Dick-Schau und seine wahnsinnigen Kumpane weiter mit Sprengstoff und Dynamit hantieren lassen! Straßenkampf jeder gegen jeden. Hier kommt das noch als Fiktion an, der amerikanische Konsument erlebt es bereits in der Wirklichkeit.

Die in diesem Artikel notierten Einschätzungen vom Umgang mit Spielzeug und von Spielgewohnheiten basieren auf den Erfahrungen, die das *Hoffmanns Comic Teater* im Spielclub Kulmerstraße gemacht hat. Dieses Projekt, an dem sich das H. C. T. zwei Jahre beteiligte, wurde von der Arbeitsgemeinschaft Spielumwelt in der Berliner Neuen Gesellschaft für bildende Kunst in Zusammenarbeit mit der PH Westberlin durchgeführt. Es stellte einen ersten Versuch dar, eine neue Konzeption von Freizeiteinrichtungen für Arbeiterkinder zu entwickeln. Die an dem Projekt beteiligten Kinder waren in der Mehrzahl 8 bis 12 Jahre alt.
Die Abschnitte I und II unseres Artikels stammen aus einem der beiden Hefte, in denen die Arbeitsgruppe ihren Bericht über dieses Projekt herausgebracht hat. Heft 1 »Fest im MV« und Heft 2 »Fest« beschreiben ein Gesellschaftsspiel auf einem Bauspielplatz in Berlin-Schöneberg und im Märkischen Viertel und geben die Erfahrungen, die im Spielclub Kulmerstraße gemacht wurden, wieder. Sie sind zu beziehen über die Kontaktadresse: Philipp Fountis, 1 Berlin 36, Oranienstr. 188 (Heft 1 DM 5,–; Heft 2 DM 10,–).
Der III. Teil »Fiktion-Konsum« wurde für den *Kursbuch*-Artikel neu geschrieben. Im Rahmen dieses Artikels war es unmöglich, das umfangreiche Thema voll auszuschöpfen. Deshalb konnten wir hier nur die gröbsten Umrisse des Umgangs mit Fiktionen aufzeichnen.

FISCHER
TASCHENBÜCHER

Wilfried Gottschalch
Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation
Aufsätze
Bd. 1311/DM 2,80*

Wilfried Gottschalch
Marina Neumann-Schönwetter
Gunther Soukup
Sozialisationsforschung
Materialien, Probleme, Kritik
Bd. 6503/DM 3,80*

Petra Milhoffer
Familie und Klasse
Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familiärer Sozialisation
Bd. 6515/DM 5,80*

Tilmann Moser
Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur
Zum Verhältnis von soziologischen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens
Bd. 6158/DM 5,80

Peter Brosch
Fürsorgeerziehung
Heimterror und Gegenwehr
Bd. 1235/DM 3,80*

Edwin Hoernle
Grundfragen proletarischer Erziehung
Hg. Lutz von Werder und Reinhart Wolff
Bd. 6247/DM 4,80

Lutz von Werder
Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung
Ein Bericht aus der Praxis
Bd. 1265/DM 3,80*

*Originalausgabe

Micha Brumlik
Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung
FAT 3010/ca. DM 8,80

Lothar Klingberg
Einführung in die allgemeine Didaktik
FAT 3011/ca. DM 14,80

Bodo Voigt
Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen
FAT 3009/DM 16,80

Dieter Claessens
Petra Milhoffer (Hg.)
Familiensoziologie
Ein Reader als Einführung
FAT 4011/DM 14,80

Helga Deppe-Wolfinger
Arbeiterjugend - Bewußtsein und politische Bildung
FAT 4006/DM 12,80

Alexjew Nikolajew Leontjew
Probleme der Entwicklung des Psychischen
Mit einer Einleitung von Klaus Holzkamp und Volker Schurig (Psychologisches Institut der Universität Berlin)
FAT 4018/DM 16,80

Erich Wulff
Psychiatrie und Klassengesellschaft
FAT 4005/DM 11,80

Fischer Athenäum Taschenbücher

Themen 1973
Heft 4
Pädophilie:
Verbrechen ohne Opfer
Heft 5
Der heimliche Lehrplan,
Was wirklich gelernt wird
Heft 7
Die Methode Paulo Freire,
Pädagogik der Dritten Welt
Heft 8
Hessische Rahmenrichtlinien,
Eine Bestandsaufnahme
Heft 9
TV Vorschule
Heft 10
Spracherziehung

---

betrifft : erziehung ist die Fachzeitschrift für Erziehung und Bildungspolitik mit der höchsten Auflage in der BRD. b : e setzt die Ergebnisse der Wissenschaft um in lesbare Informationen.

---

b : e erscheint jeden Monat. Einzelheft DM 4,–/Jahresabonnement DM 40,–/ Studenten DM 29,–.
Vorzugsangebot zum Kennenlernen: (3 Hefte) zum Sonderpreis von DM 6,–. Beltz Verlag, 6940 Weinheim, Postfach 1120.
Bitte beachten: Wir liefern nach Ablauf des Probeabonnements zum regulären Bezugspreis mit der auf das letzte Probeheft folgenden Ausgabe weiter, falls nach Auslieferung der drei Hefte keine Abbestellung bei uns erfolgt.

Vorzugsangebot zum Kennenlernen

Ich bestelle zum Sonderpreis von DM 6,– ein Probeabonnement (3 Hefte) der Zeitschrift b : e

Name Vorname

PLZ Ort Straße

Beruf

'181

Donata Elschenbroich
Spielen und Spielzeug

Aspekte zur Kritik bürgerlicher Theorien des kindlichen Spiels

I.

Über 200 000 Spielzeugartikel wurden 1972 auf dem Markt der BRD angeboten. Nur eine Auswahl wird über den Fachhandel vertrieben. Ein größerer Teil erreicht die Käufer über Kaufhäuser, Supermärkte und Eckbuden. Für diese Käuferschicht – »Mann auf der Straße« in den Worten des Fachhandels – wird derzeit eine Broschüre zur Kundenaufklärung geplant.
In Fachgeschäften, kann man also annehmen, kaufen überwiegend mittelständische Eltern. Das Sortiment stellt »pädagogisch anspruchsvolles Spielzeug« in den Vordergrund: die didaktischen Materialien. Bis vor einigen Jahren überwogen hier die Leselernspiele; über 200 Formen erschienen auf dem Markt. Später kamen Spiele hinzu, die in die Mengenlehre einführen sollen: logische Blöcke in allen Variationen. Zur Zeit sind vor allem beliebt die »Spiele mit eingebauter Selbstkontrolle«. Das sind Spiele, bei denen das Material durch Schablonen die geforderte Lösung erzwingt. Das soll den Erzieher entlasten und beim Kind »selbständiges Lernen« fördern. (Etwa: »Heinvetters Verkehrszeichentrainer« oder die »Trainingsleiste zur Worterkennung« von Tausch/Tausch.)
Obwohl didaktisches Material bei Verkäufern hochgeschätzt ist und das Bild der Auslagen bestimmt, nimmt es im gesamten Sortiment einen geringen Raum ein. Im Angebot des Fachhandels überwiegt immer noch das sogenannte kommerzielle Spielzeug.
Da lagert viel nebeneinander: Die Tränchenpuppe »Weinerle« aus dem Schildkröt-Erfolgsprogramm. Die kleine Puppenhausfrau von Käte Kruse mit Schürze und Bügeleisen. Barbie, »die jetzt auch etwas in der Hand halten kann«: das portable TV-Set, den Telefonhörer, das Soda-Set, den Koffer mit ihren Zweitfrisuren. Barbies Freund Fred im Smoking. Dazwischen Mainzelmännchen und Krümelmonster.
Autos in allen Größen. »Wir machen 90% Ihrer kleinen Kunden Appetit auf Matchbox«[1], inseriert die Firma Matchbox im Fachblatt des Spielzeughandels. Verbraucherprospekte und Matchbox-Kataloge erscheinen in einer Gesamtauflage von 40 Millionen; dazu Anzeigen in *Micky Maus, Bugs Bunny, Kitty Kits, Felix, Bessy, Zack.* »*Wir* machen Appetit. Füttern müssen *Sie.*« Hunderte von Autotypen stehen zur Wahl. Auch Nutzfahrzeuge, Tanker, Müllautos, Baufahrzeuge; aber vor allem PKWs. Das

Wichtigste ist die Verpackung, die *Karosserie:* bei manchen Autos lassen sich schon die Räder nicht mehr bewegen.
Puzzles: Reproduktionen berühmter Gemälde, Spitzwegs Armer Poet und Breughels Winter. Oder Postkartenansichten von Schloß Linderhof und den Schweizer Alpen. Europäische Städte aus Tourismus-Perspektive.
Neuerdings wieder mehr Kriegsspielzeug, »aktuelles Kriegsspielzeug« laut Fachhandelsblatt. Von der Firma Airfix die Soldaten des Afrika-Korps und der 8th Army, Panzer und Schlachschiffe zum Zusammenbauen: »Die Scharnhorst«, »Die Bismarck«. Die Verkäufer fühlen sich unbehaglich und sagen in defensivem Ton: »Die Kunden wollen es . . . man muß schließlich den Kunden gerecht werden.«
Dazwischen vereinzelte Sparschweinchen, aus Zeiten, wo Kindern das Sparen gelehrt wurde. Arche Noahs mit Holztieren neben Großgaragen von Aral.
Kein Spielzeug mit Bezug auf die Produktionssphäre. Schlachtschiffe, aber keine Werften. Autos, aber keine Produktionsanlagen. Städte im Quartettspiel oder Lottos immer aus Freizeit-Perspektive.
Beim Verkaufsgespräch sind Verkäufer und Eltern gleichermaßen unsicher. Am wenigsten noch beim didaktischen Material: da helfen die Hersteller mit Waschzetteln nach. »Schau genau« fördert demnach Formwahrnehmung, »Logifix« die Kombinationsfähigkeit. Aber beim kommerziellen Spielzeug? Bei bekannteren Firmen wird den Verkäufern die Argumentation durch das Firmenzeichen selbst abgenommen; Steiff-Tiere, Käte-Kruse-Puppen, Matchbox-Autos sprechen für sich selbst. Aber bei Artikeln von unbekannten Herstellern werden Verkäufer und Eltern vollends hilflos. Verkäufer ziehen sich meist auf Materialeigenschaften zurück: abwaschbar, haltbar, solide. Bei wohlhabenderen Käufern kann man den Affekt gegen Kunststoffe ansprechen: also lieber Holz statt Plastik, und Baumwolle statt Kunstfaser.
Die Verkaufsberatung im Fachhandel zu unterstützen, hat sich der »Arbeitsausschuß Gutes Spielzeug« zur Aufgabe gestellt. Als Ergebnis kommt er zu Kriterien wie:
– Spielzeug soll *die Phantasie* anregen
– Das Material soll *kind- und altersgerecht* sein . . .[2]
Aber auch damit werden Eltern und Verkäufer nicht viel anfangen können. Oft kommt es allerdings gar nicht erst zu einem Verkaufsgespräch; die Eltern fühlen sich dem Angebot so ausgeliefert, daß sie überhaupt nicht wissen, was sie fragen sollen.
In Kaufhäusern ist ein derartiges Beratungsgespräch schon durch die Verkaufsbedingungen abgeschafft. Kaufhäuser spezialisieren sich auf größere Spielartikel, vor allem auf das sogenannte Bewegungsspielzeug wie Drei-

räder, Tretautos, Planschbecken. Hier kaufen vor allem Arbeitereltern, in größeren Abständen, oft nur einmal im Jahr zu Weihnachten, die größeren Spielzeuganschaffungen. Als Auswahlkriterium gilt für dieses Spielzeug vor allem der Preis, deshalb häufig »Sonderangebote«.
Die Kategorie von Spielzeug, die vor allem bei Arbeiterkindern eine große Rolle spielt, das sogenannte Billigspielzeug aus Plastik und Blech, Spielzeug als Beigaben zu Süßigkeiten, die Lutscherketten, Seeräubertüten, Kracher, Ringe, Aufkleber, werden über Supermärkte und Eckbuden vertrieben. Dieses Billigspielzeug kaufen sich die Kinder selbst, mit Zehnern und Fünfzigern, die sie den Eltern abbetteln. Das Wichtigste an diesem Spielzeug ist das Kaufen. So etwas wie offizielle Auswahlkriterien kann es gar nicht geben. Wo diese Spielzeugkategorie von Erwachsenen nicht als »Schundspielzeug« ausdrücklich verboten wird, wird es allenfalls übersehen oder geduldet.

II.

Ungleichzeitigkeiten, Widersprüche innerhalb der Gegenstände, die als Spielzeug in indirekt oder direkt pädagogischer Absicht Kindern heute in die Hände fallen, sind der Ausgangspunkt dieser Arbeit.
Von allen Gegenständen, mit denen das Kleinkind oder Vorschulkind täglich umgeht, nehmen Werkzeuge oder Gebrauchsgegenstände aus dem unmittelbaren Gebrauch der Erwachsenen den geringsten Raum ein. Das Kind ist umgeben von einer Vielfalt von Gegenständen, Waren, deren Gebrauchswert sich darin erweisen soll, daß sie Kindern »Spaß machen« oder Kinder »fördern«.
Also speziell für Kinder produziert; aber die Kinder werden nicht gefragt, und auch nicht die Eltern und Erzieher, die den Kindern zeigen sollen, wie man mit solchen Gegenständen umgeht. Die Erwachsenen – wenn sie sichs leisten können, über solche Probleme nachzudenken – werden gegenüber einzelnen Spielzeugartikeln oft Unbehagen empfinden. Etwa gegenüber schabloniertem didaktischen Material, bei dem den Kindern Sachzwänge als »Selbstkontrolle« aufgebunden werden. Oder auch gegenüber Billigspielzeug, das den Kindern unter den Händen zerbricht und an Verschleiß als das Selbstverständlichste gewöhnt. Und dieses Unbehagen ist begleitet von einem Gefühl von Machtlosigkeit. Man muß zusehen, wie die Kinder in Erziehungsstrategien eingespannt werden, auf die Eltern und Erzieher keinen Einfluß haben. Allenfalls können sie wählen zwischen fertig produzierten Artikeln – aber wie diese Wahl zustandekommt, wie hilflos die Auswahlkriterien sind, ist vielleicht schon deutlich geworden.

Diese Hilflosigkeit ist kein Zufall. Sie ist auch nur oberflächlich erklärt durch die Lücken der akademischen Psychologie und Erziehungswissenschaft. Daß die Forschung bisher die Funktion der Spielgegenstände innerhalb der Sozialisation ignoriert hat, daß die Beschäftigung mit Spielzeug nur in Winkeln von Nachbarwissenschaften wie Kunstgeschichte oder Volkskunde geschah, ist auch nur Ausdruck dieser Hilflosigkeit gegenüber der Produktion von Spielgegenständen.

Die Produktion von Spielgegenständen verläuft planlos, unkontrolliert durch die Wissenschaft, durch Eltern und Erzieher. Zwar begleiten hier und da »wissenschaftliche Empfehlungen« vereinzelte didaktische Materialien, die sich den Anschein planvoller pädagogischer Produktion geben müssen. Vielleicht bürgt dann ein Professor Lückert oder das Ehepaar Tausch dafür, daß hier Kreativität gefördert wird. Aber die wissenschaftliche Argumentation liefert nur einige Begriffe im nachhinein, sie ist nur Teil der Verkaufswerbung.

Denn Kapital im Spielzeugsektor braucht solche Begriffe nicht. Produzenten von Spielwaren pädagogische Absichten zu unterschieben, wäre absurd. Die Erziehungsstrategien, die sich in Spielgegenständen vergegenständlichen, können also nicht auf einzelne Urheber zurückgeführt werden.

Das erschwert die Analyse des konkreten Spielgegenstandes. Es erklärt auch, warum sich die Kritik an Medien im Vorschulbereich bisher auf *Schriftliches* fixiert hat: auf Rahmenpläne, Curricula, Kinderbücher, Sprachmappen. Hier sind Autoren oder Autorengruppen identifizierbar. Hier kann man die Distanz bloßen Rezensierens überwinden und Gegencurricula verfassen, oder ein politisches Kinderbuch. Natürlich war die Analyse der schriftlichen Medien im Vorschulbereich auch methodisch besser vorbereitet durch eine jahrelange literatursoziologische und soziolinguistische Diskussion. Aber das erklärt nur zum Teil, warum sich die Kritik an »Vorschulmedien« auf diesen Teilbereich konzentrierte – ein Bereich, der außerdem in der öffentlichen Kleinkinderziehung immer bedeutungsloser werden wird.[3] Ich meine, daß die Bedeutung der Spielgegenstände auch deshalb so konsequent vernachlässigt wurde, weil ihre Analyse den »zwischenmenschlichen Charakter« der frühen Eltern-Kind-Beziehung als Illusion aufdecken könnte. Was man sich als so privat und selbstbestimmt wünscht, das Verhältnis zu den eigenen Kindern oder zur Kindergruppe, wird gestört, wenn klar wird, daß nicht kindliche »Bedürfnisse« und erwachsenes »Verhalten« aufeinander antworten, sondern daß die Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen von Anfang an vermittelt ist über *Gegenstände*, über Produkte gesellschaftlicher Arbeit, in unserem Fall über Waren, auf deren Produktion Eltern und Erzieher keinen Einfluß haben. »Bedürfnisse« und »Verhalten« können dann nicht mehr als Ausdruck einer bloß interpersonellen Beziehung zwi-

schen Erzieher und Kind erscheinen, sondern vermittelt über »die Sprache der Gegenstände«, die Erzieher und Kind gemeinsam benützen. Da die bürgerliche Sozialisationsforschung die Entwicklung des Kindes nur vermittelt sieht über die Kommunikation mit Personen und die Verinnerlichung der von ihnen gesetzten Werte, *kann* sie keine Theorie der Spielgegenstände entwickeln. Das soll später an einigen Beispielen illustriert werden.

Wenn wir also Spielzeug als Erziehungsfaktor untersuchen müssen, der relativ *unabhängig* von den Wünschen der Eltern und Erzieher in die Erziehungssituation eingreift, wird verständlich, daß das unmittelbare Ergebnis keine positive Spielpädagogik sein kann, keine Antwort auf die Frage, wie »emanzipatorisches Spielzeug« aussehen soll. Das wird zunächst jene enttäuschen, die gezwungen sind, mit Spielzeug täglich zu arbeiten, die Erzieher in Vorschulen, Kindergärten und Heimen, auch die Eltern, die es sich leisten können, über solche Probleme nachzudenken. Positive Hinweise auf »brauchbares« Spielzeug müssen aber zufällig bleiben, solange völlig ungeklärt ist, *in welcher Weise* und *was* Kinder verschiedener Klassen im Umgang mit Spielgegenständen lernen. Zuallererst muß die gesellschaftliche Bedeutung derjenigen Gegenstände, die den Kindern am nächsten sind, aufgeschlüsselt werden. Zugleich müssen die *Widersprüche* der derzeit verbreiteten Spielzeugschichten in einer Weise untersucht werden, die diese Widersprüche als gesellschaftliche erklärt. Daß proletarische Kinder anders und mit anderem Spielzeug spielen als Mittelstandskinder, das weiß jede Kindergärtnerin. Wir sind aber auf sehr viel genauere Beobachtungen angewiesen, wenn wir uns über klassenspezifische Sozialisation und ihre Konsequenzen klar werden wollen.

So könnte eine solche Untersuchung z. B. einer Vorklassenleiterin verständlich machen, warum sie – nach allgemeinem Brauch – den Kindern bei Eintritt in die Vorklasse freundlich aber entschieden das mitgebrachte Billigspielzeug abnimmt und erst nach Unterrichtsende wieder aushändigt. Und was die Kinder dabei *lernen*.

Die Kinder erfahren dadurch täglich die Widersprüche innerhalb der Ware Spielzeug. Die Spielgegenstände, die sie am meisten faszinieren, die sie sich selbst kaufen können, die Süßigkeitenspielzeuge, gehören ihnen nur auf der Straße. In der Schule ist Billigspielzeug teilweise ausdrücklich verboten, immer jedoch Verfolgungen ausgesetzt. Früher wurde es oft unter dramatischen Umständen konfisziert und weggesperrt. Spielen mit Billigspielzeug unter der Bank galt als fast so unappetitlich wie Onanieren unter der Bank. In den Vorklassen geht es insgesamt liberaler zu, aber auch dort existiert oft ein besonderer Karton, in dem das mitgebrachte Billigspielzeug sozusagen freiwillig aufbewahrt wird, bis Unterrichtsende. Die Vorklassenleiterinnen gehen also ganz selbstverständlich davon

aus, daß das private Spielzeug im Besitz der Kinder sich nicht recht verträgt mit dem offiziellen didaktischen Material in öffentlichem Besitz. Die Kinder erfahren diesen Widerspruch täglich und lernen ihn zu akzeptieren. Auf der einen Seite die Spielgegenstände, die ihnen selbst gehören – allerdings nicht lange; denn dieses Billigspielzeug realisiert sich im unwiederholbaren Konsum: Kracher gehen in die Luft, Beigaben zu Süßigkeiten verschleißen in kürzester Zeit, Süßigkeiten werden in den Mund geschoben. Auf der anderen Seite das didaktische Material, »pädagogisch anspruchsvoll«, das dem Kindergarten oder der Schule gehört und nicht konsumiert werden darf, sondern von den Kindern nach Anleitung bedient wird – Arbeitsmittel, die nie in den Besitz der Kinder übergehen.
Dieser zunächst noch äußerliche Widerspruch zwischen Spielgegenständen für die Freizeit und »Spiel«gegenständen innerhalb der Vorschule und Schule ist für proletarische Kinder sehr viel spürbarer als für Mittelstandskinder, deren Eltern in der Verkaufswerbung für didaktisches Material nahegelegt wird, in die Zukunft ihres Kindes zu investieren. Aber obwohl Mittelstandskinder mit didaktischen Materialien vertrauter sind, spielen sie in der Vorschule doch »anders« mit ihnen als zuhause.
Wie kann dann überhaupt noch von »Erziehungsstrategien« gesprochen werden, die sich im Spielzeug vergegenständlichen, wenn ungehindert eine Flut von sogenanntem »Schundspielzeug« produziert wird, eine Spielzeugkategorie, die dem herrschenden Erziehungsstandard so widerspricht, daß sie an Schulen oder Vorklassen verboten werden muß?
»Spielzeug ist«, sagt Benjamin, »auch wo es dem Gerät der Erwachsenen nicht nachgeahmt ist, Auseinandersetzung, und zwar weniger des Kindes mit den Erwachsenen, als der Erwachsenen mit ihm.«[4]
Wie wir bisher gesehen haben, verläuft diese »Auseinandersetzung der Erwachsenen mit den Kindern« auf dem Wege der Spielgegenstände nicht planvoll. Welche »Erwachsenen« wären das, die sich da mit dem Kind auseinandersetzen? Den Lohnarbeitern muß gleichgültig sein, ob sie ihre Arbeitskraft innerhalb der Spielzeugindustrie oder etwa der Bekleidungsindustrie verkaufen. Kapitalbesitzer werden in beliebigen anderen Branchen investieren, wenn sich Spielzeug nicht absetzen läßt. Die »Auseinandersetzung mit dem Kind« verläuft also indirekt, und wie sich am Beispiel des Billigspielzeugs zeigt, verläuft sie widersprüchlich.

III.

Diese indirekte, widersprüchliche »Auseinandersetzung der Erwachsenen mit dem Kind« vermittelt über Spielgegenstände ist sicherlich nicht kennzeichnend für alle Stufen der gesellschaftlichen Entwicklung.

Spielgegenstände sind als Quellen einer materialistischen Geschichte der Erziehung kaum erschlossen.[5] Es gibt einige Geschichten des Spielzeugs, aus der Feder von Sammlern und Liebhabern, mit hübschen Abbildungen und viel Liebe zum Detail.[6] Sie bilden ab, was überliefert ist, also überwiegend Luxusspielzeug. Zweirädrige Puppenwagen aus dem alten Ägypten, Ritter zu Pferde aus dem Mittelalter, die goldene Rassel von Napoleons Sohn, Zinnsoldaten, Holzeisenbahnen der Bauhausschule. Die Kriterien sind kunsthistorisch, allenfalls volkskundlich. Die Periode seit dem Einsetzen des Massenkonsums an Spielzeug (etwa 1930) wird nirgends berücksichtigt. Ähnlich auch die Ausstellungspraxis der Spielzeugmuseen: hauptsächlich Puppenhäuser – »kleine Kunstwerke« werden sie andächtig in den Katalogen genannt. Dazwischen allenfalls, als Kuriosität, eine Puppe aus einem alten Schuh, die in einem Londoner Arbeiterviertel gefunden wurde. Altes Spielzeug wird unter dem Oberbegriff »Antiquitäten« gehandelt. Nirgends ist ein historisches Verständnis zu erkennen, ein Versuch, aus dem überlieferten Spielzeug das gesellschaftliche Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zu rekonstruieren. Im Spielzeug versuchen Sammler und Betrachter vielmehr ihre eigene Kindheit wiederzufinden – nicht die selbst erfahrene, sondern vor allem eine Kindheit aus der Erwachsenenperspektive, eine utopische Kindheit, eine Welt, in der »die Phantasie« herrscht, die privat ist, frei von gesellschaftlichem Zwang, eine zeitlose, geschichtslose Welt. Um diese erwachsene Projektion von Freiheit und Zwanglosigkeit ins kindliche »Freispiel« nicht zu behindern, müssen die Produktionsbedingungen jener Gegenstände, die in dieses »Freispiel« einbezogen werden, verdrängt werden. So unterstellen dann die Autoren von kunsthistorischen Darstellungen, daß das Spielzeug den Bedürfnissen »des Kindes« entsprungen sei und »seine Sprache« spreche. In der Einleitung heißt es etwa: zu allen Zeiten und in allen Kulturen haben Kinder gespielt . . .

Wenn die »Auseinandersetzung der Erwachsenen mit dem Kind« historisch untersucht werden soll, wird sich stattdessen erst einmal die Frage stellen, welcher Art die gesellschaftlichen Verhältnisse sind, die »Spiel« bei Kindern ermöglichen oder zur Produktion von Gegenständen führen, die ausschließlich für den kindlichen Gebrauch bestimmt sind.

Auf frühen Stufen der gesellschaftlichen Entwicklung war es bei niedrigerer Entwicklungsstufe der Produktivkräfte zugleich nötig und möglich, die Kinder am Produktionsprozeß teilnehmen zu lassen. »Spiel« als nicht unmittelbar produktive Tätigkeit stellt sich erst dann der Arbeit gegenüber, wenn der Stand der Produktivkräfte es gesellschaftlichen Gruppen gestattet, sich gewaltsam, durch Aneignung des gesellschaftlichen Mehrprodukts, von Arbeit freizuhalten, und wenn andererseits die Arbeit der Erwachsenen so kompliziert geworden ist, daß die Kinder die dazu not-

wendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen müssen. Das zeigt sich an den ersten gezielt produzierten Spielzeugen: Werkzeuge und Waffen, Pfeil und Bogen bei Jagdvölkern, Spielnetze, Fischspeere, Spielkanus bei Völkern, die vom Fischfang leben, etc. Hier haben die Spielzeuge unmittelbaren Bezug zu den Arbeitsformen der Erwachsenen. Die soziale Distanz zwischen Kindern und Erwachsenen ist noch im Mittelalter so gering, daß die Kinder an den Festen und Spielen der Erwachsenen selbstverständlich teilnehmen. Es entwickeln sich wenig neue Formen von Kinderspielzeug.

Für die Frage der gezielten Produktion von Kinderspielzeug in der Neuzeit ist interessant, ab wann überhaupt »das Kind« als soziale Kategorie auftaucht. Ariès[8] zeigt für Frankreich, wie dieser Begriff ab Mitte des 17. Jahrhunderts entsteht, und zwar zunächst nur für Kinder der besitzenden Klassen, und auch innerhalb dieser nur für die Knaben. Er bezeichnet zugleich Abhängigkeit. Aus dieser Abhängigkeit löst sich ein »garçon« der besitzenden Klassen durch physisches Wachstum. Ein Kellner bleibt lebenslang »garçon«.

So ist der Begriff »Kind« als soziale Kategorie zunächst nur für Kinder des Adels und Bürgertums inhaltsvoll. Die Kinder der Bauern, Handwerker und Arbeiter arbeiten. Sehr deutlich wird das in seiner Konsequenz für die Spielzeugkategorie, die in Spielzeugmuseen als »Volksspielzeug« ausgestellt wird, die berühmten Bauernhöfe in der Schachtel oder Tonpfeifchen aus dem Erzgebirge oder dem Bayerischen Wald. Der Begriff suggeriert zunächst, daß mit diesem Spielzeug die Kinder des »Volks« gespielt haben. In Wirklichkeit haben sie es *produziert*, in Heimarbeit. Ein Drechsler aus Thüringen erzählte mir einmal, daß er sich in seiner Kindheit nie hätte vorstellen können, daß die Spanbäume, die er täglich grün anmalte, von anderen Kindern Spielzeug genannt werden.

Spielen ist also eine Erfahrungsqualität, die lange Zeit den Kindern des Adels und Bürgertums vorbehalten blieb. Sie bezeichnet zugleich die wachsende Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern, die sich auch an anderen Einzelheiten beobachten läßt, wie der realistischeren Darstellung kindlicher Proportionen in bildlichen Darstellungen, an der Entwicklung spezieller Kinderkleidung, an gereinigten Klassikerausgaben für den Kindergebrauch.

In dem Maße, wie sich das Bürgertum vom Adel absetzen muß, entstehen auch neue Formen von Kinderspielzeug. Das Bürgertum setzt sich durch *Leistung* vom Adel ab. Gerade in Deutschland, wo die gesellschaftlichen und politischen Vorrechte des Adels nicht offen und radikal angegriffen werden, bleibt die Abgrenzung des Bürgertums gegen die Oberschicht in privaten, vorpolitischen Formen verhaftet. Die Attacke richtet sich dann gegen das menschliche Verhalten der Aristokratie.

In der Diskussion über Spielzeug schlägt sich diese Tendenz als Ablehnung des aristokratischen Repräsentationsspielzeugs nieder. Die Frage, welche Art von Spielzeug für Kinder *nützlich* ist, hat Benjamin »eine der muffigsten Spekulationen der Pädagogen« »seit der Aufklärung«[8] genannt. Das »Muffige« ist das spezifisch Bürgerliche: die Ablehnung des »nutzlosen«, unproduktiven aristokratischen Spielzeugs. »Rather useful than glaring« – dieses Lebensmotto der Clarissa Harlowe aus dem englischen Familienroman des 18. Jahrhunderts durchzieht auch die Abgrenzung des bürgerlichen vom aristokratischen Spielzeug. Den starren und prächtigen aristokratischen Spielzeugen (kostbar gekleidete Puppen, wertvolle Puppenhäuser), mit denen man »nichts anfangen« kann, die so unproduktiv sind wie der Adel als Klasse, wird als nützliches Spielzeug das bürgerliche gegenübergestellt, das »die Phantasie« anregt, zum Produzieren auffordert. Bei Jean Paul heißt es: »Genüsse geben den Kindern kein Paradies, sondern helfen es nur verscherzen. Spiele, d. h. Tätigkeit, nicht Genüsse, erhalten sie heiter.«

Während der Adel sich durch Nichtstun, durch Repräsentanz und Konsumieren darstellt, wird das Spiel des bürgerlichen Kindes vom Verwertungszwang eingespannt: das Kind soll unablässig beschäftigt sein. Aristokratisches Spielzeug gilt den bürgerlichen Pädagogen als äußerlich, oberflächlich, »unnatürlich«, überladen. Bürgerliches Spielzeug soll Rohmaterial sein; dazu wieder Jean Paul:

»Jedes Stückchen Holz ist ein lackierter Blumenstab, an welchem die Phantasie hundertblättrige Rosen aufstängeln kann . . .«

»An reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantasie; mithin sei jede Spielgruppe und Spielwelt nur ein Flachsrocken, von welchem die Seele ein buntes Gewand abspinnt.«

»Folglich umringt eure Kinder nicht, wie Fürsten-Kinder, mit einer Kleinwelt des Drechslers; reicht ihnen nicht die Eier bunt und mit Gestalten übermalt, sondern weiß; sie werden sich aus dem Innern das bunte Gefieder schon ausbrüten . . .«[9]

So wird auch der Sand als nützliches Spielmaterial entdeckt. Schon John Locke forderte die Eltern auf, möglichst kein fertiges Spielzeug zu kaufen, und die Kinder so zum Produzieren anzuregen:

»Haben sie einen Kreisel, so müßte die Herstellung und Zurichtung des Peitschenstiels und der Schnur ihnen selbst überlassen bleiben. Wenn sie gaffend dasitzen, als sollten ihnen solche Dinge in den Mund fallen, dann müssen sie leer ausgehen. Dies wird sie gewöhnen, die Abhilfe ihrer Bedürfnisse in sich selbst und ihren eigenen Anstrengungen zu suchen; und dabei lernen sie Mäßigkeit in ihren Wünschen, Aufmerksamkeit, Fleiß, Überlegung, Erfindsamkeit und Wirtschaftlichkeit – Eigenschaften, die ihnen als Erwachsenen einst nützlich sein werden, und daher nicht zu früh gelernt, noch zu tief befestigt werden können . . .«[10]

Produktive Nutzung der Zeit, die beim Kinderspiel verstreicht, die Stimulierung zur Beschäftigung, bestimmen bis heute die bürgerliche Förderung des Kinderspiels.[11]

Dieses geförderte Kinderspiel findet nicht mehr öffentlich statt, wie noch im Mittelalter, sondern zunehmend in Privaträumen, unter den Augen der Familie oder in eigenen Spielzimmern. In protestantischen Ländern wurden seit Ende des 18. Jahrhunderts Spiele wie Wettläufe oder Kreisel auf der Straße ausdrücklich verboten.

Wenn das Spiel zunehmend im Schoß der Familie stattfindet, werden sich auch in der Struktur der Spielgegenstände die Funktionen der Familie erkennen lassen: Wiederherstellung der Arbeitskraft und Aufzucht zukünftiger Arbeitskraft. So wie die Familie die Bedürfnisse privat befriedigen soll, die durch die Arbeit unterdrückt werden, ist kommerzielles Spielzeug nur da, um »Spaß« zu machen. Zugleich werden in der Familie auch die Grundlagen des allgemeinen Arbeitsvermögens gelegt, wird *erzogen*, und dafür bietet sich das didaktische Material an.

Daß die allzu scharfe Trennung dieser Spielqualitäten (»Spaß«, Freizeit einerseits – »Förderung«, Vorbereitung auf den Arbeitsprozeß andererseits) inzwischen nicht mehr recht funktional ist, geht u. a. aus dem neuesten Gutachten des Deutschen Bildungsrats hervor. Spielerisch, kann man dort immer wieder hören, soll gelernt werden. Spielerisch die Mengenlehre, spielerisch die Sachkunde, spielerisch die Spracherziehung.[12] Und so zuverlässig löst der Begriff »Spiel« Assoziationen von Freiheit und Zwanglosigkeit aus, daß man ganz erleichtert ist; als ob durch diese Spielformen Vorschule und Schule endlich der Leistungsdruck aufgehoben sei.[13]

Im Alltagsbewußtsein steckt also ein Begriff von Spiel, der Zwanglosigkeit, Freiheit assoziieren läßt. Er setzt sich sicher zusammen aus Rudimenten philosophischer und psychologischer Theorien des Spiels. Der Beitrag der bürgerlichen Einzelwissenschaften zu diesem Thema soll deshalb kurz untersucht werden.

IV.

Die akademische Psychologie und Erziehungswissenschaft hat das Problem der Spiel*gegenstände* bisher ignoriert. Eine Spielzeugforschung im engeren Sinn kann man höchstens das nennen, was am Gießener Institut für Pädagogische Forschung betrieben wird. Dieses Institut arbeitet weitgehend im Auftrag und finanziert von der deutschen Spielwarenindustrie. Entsprechend formuliert der Leiter Hans Mieskes in einem Grundsatzartikel: »Wir konzentrieren unsere einleitenden Überlegungen auf zwei Punkte: wie ist das Spielzeug heute wirtschaftlich und pädagogisch einzuschätzen?«[14] Laut Mieskes interessiert bei der Untersuchung von Spielzeug seine »Materialität«, sowie »hygienische und künstlerische

Merkmale«. Zur vordringlichen Aufgabe erklärt er die »Schaffung einer einheitlichen Fachsprache«. Als glücklicher Fund erscheint ihm dabei wohl die Ersetzung des Begriffs Spielzeug durch »Pädotropika«.
Wenn von der Arbeit dieses Instituts für unsere Fragestellung also nichts zu erhoffen ist, stellt sich die Frage nach den Ergebnissen der Spielforschung selbst. Zwar wird in Einleitungen zu Monographien (Flitner[15]) oder Readern (Herron/Sutton-Smith[16]) geklagt, die Spielforschung werde allgemein vernachlässigt. Immerhin führen Herron/Sutton-Smith in ihrer Bibliographie über siebenhundert Titel auf: entwicklungspsychologische, psychoanalytische, phänomenologische[17], tierverhaltenspsychologische[18] Arbeiten.
Die zahllosen definitorischen Arbeiten zum Thema Spiel geben für eine Theorie der Spielgegenstände nichts her. Der Spielbegriff der bürgerlichen Einzelwissenschaften erweist sich immer wieder da als unpraktisch, wo er mit den Spielgegenständen konfrontiert wird. Das muß sich bis in die Theorien des kindlichen Spiels selbst verfolgen lassen; das soll hier nur am Beispiel der allgemeinen Theorien des kindlichen Spiels und der psychoanalytischen Theorie des kindlichen Spiels bzw. ihrer Anwendung in der Spieltherapie geschehen.
Allgemeine Theorien des Spiels (etwa Huizinga, *Homo Ludens*, 1949; Caillois, *Men, Play and Games*, 1961; Chateau, *Das Spiel des Kindes*, 1969; Jünger, *Die Spiele*, 1953) schicken meist programmatisch das Schiller-Zitat voraus: »Der Mensch ist nur da ganz Mensch wo er spielt.«
Spiel wird grundsätzlich aus dem Widerspruch zu Arbeit definiert. Der Begriff Arbeit taucht allerdings selten auf, sondern erscheint im Gewand von Begriffen wie »Pflicht«, »Zweck«, »Leistung«, »Fremdbestimmtheit«. Bei Huizinga hört sich das so an: »Die Minderwertigkeit des Spiels hat ihre Grenzen im Mehrwert des Ernsts.«[19]
Spiel ist nicht Pflicht, Spiel ist nicht zweckgerichtet, ist überflüssig, »unproduktiv«. »Die Ziele, denen das Spiel dient, liegen selber außerhalb des direkten materiellen Interesses.« Spiel ist Freizeitbeschäftigung, Spiel transzendiert den Alltag: »Spiel ist nicht das gewöhnliche oder das eigentliche Leben.« Spiel ist vor allem »freies Handeln«. Spontaneität ist nur im »unproduktiven Spiel« möglich. Nur im Spiel darf man sagen: ich spiel nicht mehr mit.
Spiel ist ein zeitloses »Prinzip«. Huizinga interpretiert die menschliche Kultur »sub specie ludi«. Die »primäre Qualität Spiel« trete beim Fortschreiten der Kultur allmählich in den Hintergrund, bzw. kristallisiere sich »in Wissen und Dichtkunst, im Rechtsleben, in den Formen des Staatslebens«. Bei F. G. Jünger dazu noch im Krieg, allerdings nur im »geregelten Krieg«.
Zwar widerlegt sich Huizinga selbst durch das sprachvergleichende Ma-

terial, das er zitiert: viele Sprachen besitzen keinen Spielbegriff, wie es auch keine eigene Spielgottheit gibt. Obwohl daran deutlich wird, daß der Begriff »Spiel« als Abstraktion erst von einer bestimmten Entwicklungsstufe der Produktivkräfte an möglich wird, daß also die Voraussetzungen für die Entstehung des Begriffs selbst historische sind, beharrt Huizinga auf seiner zeitlosen Definition des »echten reinen Spiels«.
Da die »Freiheit von Zwang« nicht historisch verstanden wird als Freiheit von spezifischem Zwang, der auch dem »freien Spiel« seinen Stempel aufdrückt, wird Spiel zu einer abstrakten Qualität, einem Phantom. Spiel ist nicht konkrete Tätigkeit, nicht historisch und klassenspezifisch bedingte Form des Handelns mit gesellschaftlich produzierten Gegenständen, sondern seliger *Zustand*.
Spiel, »Kreativität«, kann nur im Freizeitbereich angesiedelt werden. Vor allem aber wird es in die kindliche Tätigkeit projiziert. Rüssel: »Spiel gehört gewissermaßen zur ursprünglichen Natur des heranwachsenden Menschen«.[20] Auch Flitner spricht vom Kinderspiel als einer »zentralen menschlichen Lebensäußerung«, die es ihren »inneren Gesetzen nach fortzuentwickeln«[21] gilt.
Diese allgemeinen Theorien des Spiels, in denen nach formalen Prinzipien die unhistorische Qualität »Spiel« absolut definiert wird, sind für therapeutische oder pädagogische Eingriffe in kindliches Verhalten nicht unmittelbar praktisch relevant. Ich meine allerdings, daß vor dem Hintergrund dieser Theorien das entwickeltste bürgerliche Interpretationssystem kindlichen Spiels, die Kinderpsychotherapie, gesehen werden muß.

Mit der Frage: was leistet der Spielbegriff, der der psychoanalytischen Spieltherapie zugrundeliegt, für eine Theorie der Spielgegenstände? soll nicht eine pauschale Kritik an der Psychoanalyse eingeleitet werden. Die Darstellung der Voraussetzungen und der begrenzten Wirksamkeit der Spieltherapie geschieht hier aus praktischen Gründen. Einmal, weil Kinderspiel lange Zeit aus überwiegend therapeutischem Interesse untersucht wurde; Kinderspiel gilt als zentraler Ansatzpunkt für die Therapie kindlicher Verhaltensstörungen. Erziehungsberatungsstellen können zwar aufgrund ihrer Überlastung selten längere Spieltherapien durchführen, wie es frei praktizierenden Kinderpsychotherapeuten möglich ist. Explorationsverfahren und Tests sind in Erziehungsberatungsstellen jedoch häufig psychoanalytisch orientiert (z. B. Sceno-test). Zur Zeit wird verstärkt der Ausbau der Erziehungsberatungsstellen gefordert; das wird begründet mit der angeblichen Zunahme verhaltensgestörter Kinder an Vorschulen und Schulen. Dadurch sollen zunehmend Arbeiterkinder in den Tätigkeitsbereich der Erziehungsberatungsstellen geraten. Daß diese den damit verbundenen Problemen methodisch hilflos gegenüberstehen, kommt

schon darin zum Ausdruck, daß, konsequenterweise, Kinder aus Obdachlosenasylen gar nicht erst angenommen werden.

Ein weiterer praktischer Grund ist die Entwicklung an den Ausbildungsinstitutionen für Erzieher. Hier wird zunehmend klassische Entwicklungspsychologie durch psychoanalytische Theorie ersetzt. Für die Praxis der zukünftigen Erzieher ist das insofern problematisch, als die Interpretation des kindlichen Spiels in der psychoanalytischen Literatur grundsätzlich klassenneutral geschieht. Die Erzieher erfahren so nichts über die Spielbedingungen und das Spielverhalten proletarischer Kinder. Anspruch aller spieltherapeutischen Schulen war jedoch von Anfang an, nicht nur Entwicklungsstörungen zu therapieren, sondern zugleich einen Beitrag zur Neurosenprävention, also auch zur Erziehungstheorie, zu liefern.

Der Spielbegriff, der der psychoanalytischen Spieltherapie zugrundeliegt, muß vor allem aus den Falldarstellungen rekonstruiert werden, denn eine Diskussion dieses Spielbegriffs findet innerhalb der spieltherapeutischen Literatur nicht statt. Es werden vor allem Therapieverläufe abgeschildert. Vereinzelte theoretische Bemerkungen von sehr vager Begrifflichkeit finden sich allenfalls in Einleitungen. So heißt es etwa bei Erikson: »Das Spiel . . . versucht sich auf seine eigene verspielte Weise der Definition zu entziehen«.[22]

Als formales Kennzeichen des kindlichen Spiels erscheint auch hier immer wieder der Gegensatz Spiel-Arbeit:

»Er (der Spielende) ist auf Ferien von der Wirklichkeit, oder wie das am häufigsten betont wird, er arbeitet nicht.«[23]

»Es ist richtig, daß selbst das anstrengendste und gefährlichste Spiel, laut Definition, keine Arbeit ist, d. h. keine Handelswerte hervorbringt.«[24]

»Last not least bezeichnen wir im Liebesleben die verschiedenen willkürlichen Betätigungen, die dem endgültigen Akt vorangehen, als Liebesspiele . . . das Liebesspiel hört dort auf, wo der endgültige Akt beginnt.«[25]

Spiel ist demnach, wie in Untersuchungen der Tierverhaltensforschung zum Tier»spiel«, diejenige Tätigkeit, die »nicht unmittelbar physiologisch« definiert ist.

Auch in der Funktion, die dem kindlichen Spiel in der psychoanalytischen Spieltherapie zugeschrieben wird, werden Verbindungen zu allgemeinen Theorien des Spiels deutlich. Flitner nennt die psychoanalytische Spieltheorie zu Recht eine »Neufassung der Katharsis-Theorie«: Spiel bezeichne einen Selbstheilungsprozeß des Kindes. Spiel sei Antwort auf erfahrene Begrenzung und Unterlegenheit. Auslösendes Moment sei die Erfahrung des passiven Ausgeliefertseins, die im Spiel in scheinbarer Aktivität aufgehoben werde. Das Spiel wiederhole scheinbar aktiv, was das Kind passiv erfahren habe, und »verarbeite« durch diese Scheintätigkeit die leidvolle Erfahrung. Auslösendes Moment des Spiels sei der traumatische Reiz, der im Spiel neutralisiert wird. Dieser ständige Selbstheilungspro-

zeß müsse beim gestörten Kind vom Therapeuten unterstützt werden; das Spiel erhält dabei in der Kindertherapie die Funktion der freien Assoziation.
Die Konflikte des Kindes seien phasenspezifisch determiniert. Lilli Peller bezeichnet das Spiel als Spiegel der Libido-Entwicklung und bemerkt einleitend:

»Wir können uns die Kindheit als eine Folge libidinöser Phasen vorstellen. Jede wird von einer zentralen Bindung beherrscht, und jede ist durch einen besonders sensiblen Bereich gekennzeichnet, in dem Zuwendung und Entzug am tiefsten erfahren wird. In jeder Periode entstehen Phantasien, welche die so schmerzlich erlebte Begrenzung und Entziehung verleugnen sollen und in eine Spieltätigkeit münden, die dem Kind bei der Bewältigung seiner zentralen Konflikte hilft.«[26]

Der Erfahrung des Leidens, den »zentralen Konflikten«, ist das Kind demnach passiv und schicksalhaft (= phasenspezifisch) ausgeliefert. Spiel erscheint als Fluchthandlung:

»Im weitestgehenden Sinn leugnet das ödipale Spiel die Tatsache, daß das Kind vom genitalen Leben der Erwachsenen ausgeschlossen ist, sowohl vom Geschlechtsverkehr mit dem Partner als der Erzeugung von Nachkommen.«[28]

Spiel soll also die Realität – oder was Peller darunter versteht: »genitales Leben«, »Erzeugung von Nachkommen« – verleugnen, ist Lustersatz. Irrationalität wird zum Kennzeichen des Spiels. Deutlich wird das vor allem in der Interpretation des Umgangs mit Spielgegenständen: das ödipale Spiel sei dadurch gekennzeichnet, daß Gegenstände, die die Arbeitswelt der Erwachsenen imitieren sollen, in das Spiel einbezogen werden. Diese Imitation der Erwachsenenwelt befriedigt aber nur durch ihren Schein. Die Unterlegenheit des Kindes in der ödipalen Situation, die Auslöser für den Werkzeuggebrauch sein soll, wird in dieser Interpretation nicht überwunden, sondern erneut hergestellt. Denn das Kind *lernt* in dieser Sicht nicht, durch die Spieltätigkeit mit Werkzeug umzugehen. Das Spiel wird nicht als Aneignungsprozeß von erwachsenem Werkzeuggebrauch verstanden, sondern imitiert ihn eben nur. Das Kind sitzt sozusagen einer Illusion auf. Die Arbeitsmittel bleiben bloße Requisiten.
Entsprechend die Auswahlkriterien für therapeutisches Spielzeug: »Es ist wichtig, daß es keine mechanischen Spielsachen sind, und daß die menschlichen Figuren, die nur in Farbe und Größe variieren, *keine speziellen Beschäftigungen* ausdrücken.«[28] Denn im Spielzimmer des Therapeuten sei »das Kind selber der Mittelpunkt«, der Therapeut gebe ihm Gelegenheit, »tiefer in seine eigene Welt« einzudringen.
Die vom Therapeuten erwarteten Reaktionen werden also durch Spielzeug, das an konkrete Tätigkeiten, an die Produktionssphäre erinnert, nicht befördert. Die gegenständliche Wirklichkeit soll ja auch nur stellvertretend sein für die wahre Wirklichkeit des Kindes, die eine innere ist.

Spielzeug wird ausschließlich zum Projektionsträger individueller Konflikte. Wenn ein Kind Spielzeug beschädigt und Schuldgefühle auftreten, wird das so interpretiert: »Solche Schuldgefühle beziehen sich nicht auf den aktuellen Schaden, sondern vielmehr auf das, was das Spielzeug für das Unbewußte repräsentiert . . .«[29]

Daß solche Beliebigkeit gegenüber Spielgegenständen klassenspezifische Erfahrungen voraussetzt, wird an diesem Beispiel besonders klar: Nur von einem bestimmten Grad von Überfluß an ist der Kampf ums Marmeladenbrot Ausdruck von Geschwisterrivalität um die Liebe der Mutter. Wo Mangel herrscht, geht es vor allem ums Marmeladenbrot. Wenn in den Falldarstellungen vom »Kind« gesprochen wird, kann immer nur das bürgerliche Kind gemeint sein.

Aus den Falldarstellungen wird auch nicht immer klar, daß solch psychozentrische Wahrnehmung von Gegenständen kennzeichnend ist für das *gestörte* Kind, bei dem nämlich der Konflikt der Familienbeziehungen so dominiert, daß er die Beziehung zur gegenständlichen Wirklichkeit nicht nur überlagert, sondern blockiert. Diese Dominanz der Familienbeziehungen über die gegenständliche Wirklichkeit ist nicht nur Ausgangspunkt der Therapie, sondern bestimmt paradoxerweise auch wieder die Methode der Therapie.

Daß durch Spielzeugauswahl und therapeutische Methode nicht nur »geheilt«, sondern auch *gelernt* wird, ist den Therapeuten nicht bewußt. Melanie Klein erklärt:

»Es sollte dem Kind ermöglicht werden . . . seine Gefühle und Phantasien so zu erleben, wie sie auftreten«, und: »es ist immer ein Teil meiner Technik gewesen, keinen moralischen oder erzieherischen Einfluß auszuüben und mich völlig auf die analytische Arbeit zu beschränken«.[30]

Bestätigt und somit gelernt wird jedoch, die Welt der gesellschaftlich produzierten Gegenstände vom Standpunkt der Familienbeziehungen aus, unter dem Gesichtspunkt der Privatsphäre, wahrzunehmen. Die Therapie ist zugleich konsequent bürgerliche Sozialisation: die therapierten Kinder werden später nicht in der unmittelbaren Produktion arbeiten, sie werden verwalten, mit Symbolen umgehen. Die in der Kindertherapie ansozialisierten Fähigkeiten kommen den Kindern auch in Schulreifetests und Eignungstests zugute. –

Eine Kritik am Spielbegriff der Kinderpsychotherapie sollte aber nicht das Kind mit dem Bade ausschütten. Ohne Zweifel kann die Spieltherapie bei der Schicht von Kindern, die sie bisher erfaßt, Fixierungen lösen, Kinder angstfreier machen. Und man kann sich der Bewunderung für das Verständnis dieser Kinder, wie es in Falldarstellungen vor allem bei Axline, Erikson, Dührssen, Winnicott[31] erscheint, gar nicht entziehen. Daß aus dem Gebrauch von Spielmaterialien innerhalb der Therapie

keine systematisch-historische Theorie der Spielgegenstände abgeleitet werden kann, spricht auch nicht unmittelbar gegen diese Form der Therapie.

Es würde dem Therapeuten, der in therapeutischer Absicht Puppenspiel einführt, wenig nützen, wenn man ihn darüber aufklären wollte, daß Puppenspiel Ausdruck historisch-gesellschaftlicher Anforderungen an die Ich-Bildung darstellt, und daß beispielsweise in Vietnam, wie Wulff[32] beobachtet hat, Kinder keine Puppen besitzen. Oder daß die Grenzen zwischen Spielverhalten und pathologischem Verhalten historisch relativ sind.[33]

Diese begrenzte Wirksamkeit der Spieltherapie – begrenzt auf die Schicht der Kinder, die bisher fast ausschließlich behandelt wurden – wird aber dann zum praktischen Problem, wenn in breiterem Maßstab Arbeiterkinder therapiert werden sollen. Bisher waren Arbeiterkinder schon durch die äußeren Bedingungen der Therapie – als Optimum gelten in der klassischen Spieltherapie vier Wochenstunden, zu denen das Kind gebracht werden muß – ausgeschlossen.[34] Falls bei einem Ausbau der Erziehungsberatungsstellen tatsächlich zunehmend Arbeiterkinder in den Beratungs- und Therapiebereich kommen sollten – bisher existieren noch nicht einmal genauere Planungsdaten –, wird sich zeigen, daß die geläufigen Methoden der Spieltherapie an den Problemen dieser Kinder scheitern. Das ist vielen Erziehungsberatern auch bewußt[35]; die zugängliche Literatur entspricht nicht ganz dem Diskussionsstand.

In den Falldarstellungen wird allerdings der Beruf oder die soziale Situation der Eltern in den allerwenigsten Fällen überhaupt nur erwähnt, und wenn, dann ohne interpretierte Konsequenzen auf die Symptomatik und den Therapieverlauf. (Nur in Ausnahmefällen wird der Beruf des Vaters ausdrücklich genannt: wenn es sich um Kollegenkinder handelt.) So erscheinen die behandelten Kinder merkwürdig abstrakt.

Es war bisher aber auch nicht notwendig, Details der sozialen Situation des Kindes zu erheben. Es verstand sich sozusagen von selbst, daß Therapeut und Kind sich auf demselben Boden bewegen und dieselbe Sprache sprechen. Von daher erklärt sich auch die Diskrepanz zwischen den oft eindrucksvollen Therapieverläufen und den begrifflich äußerst vagen und unsystematischen theoretischen Auswertungen. Solange Therapeut und Kind sich vor vergleichbarem Erfahrungshintergrund verständigen, wird die Frage der Methode nicht zum Problem.

Das wird sich ändern, wenn sich die soziale Distanz zwischen Therapeut und Kind vergrößern sollte. Dann wird z. B. die Frage nach dem Verhältnis zwischen gewohnten Spielbedingungen und den Spielbedingungen innerhalb der Therapie akut.

Es wird ein Arbeiterkind zunächst verwundern, daß sein Spielen von Er-

wachsenen so ernst genommen und beobachtet wird. Spiel von Kindern gilt in Arbeiterfamilien als das gute Recht des Kindes, die Zeit totzuschlagen, bestimmt nicht als Tätigkeit, die besonderer Beobachtung oder gar pädagogischer Förderung wert sei. Es findet bei engen Wohnverhältnissen kaum unter den Augen der Erwachsenen statt, sondern »unten«, im Treppenhaus, im Hof, auf der Straße. »Darf ich runter?« So wird schon für Vierjährige das Spiel eingeleitet. In der Therapie soll das Kind plötzlich *allein* spielen, in Ruhe, – eine Erfahrung, die Arbeiterkinder äußerst selten machen. Dazu der Gegensatz zwischen dem Spielmaterial im Therapieraum und dem von zuhause und den Freunden her gewohnten Spielzeug.
Man kann ohne Übertreibung sagen, daß kaum ein Therapeut eine Ahnung davon hat, womit Arbeiterkinder außerhalb der Therapie spielen und was diese Spielgegenstände für sie bedeuten. Auch die meisten Erzieher wissen das ja nicht. Und von der einschlägigen Literatur her ist dieses Problem auch nicht vorbereitet. In den Falldarstellungen wird immer wieder deutlich, wie in den Spielbegriff Affekte gegen »moderne Hast«, »kinderfeindliche Umwelt« etc. eingehen. Die Spielgegenstände aus dem Erfahrungsbereich der Arbeiterkinder, Billigspielzeug aus Plastik und Blech, würden, so kann man vermuten, zunächst als »übertechnisiert«, »zu kommerziell« oder »unästhetisch« abgewehrt.

V.

An Beispielen aus allgemeiner Theorie des Spiels und psychoanalytischer Spieltherapie ist deutlich geworden, daß aus dem Spielbegriff, der diesen Theorien zugrunde liegt, kein historischer Begriff der Spielgegenstände entwickelt werden kann, da die Arbeit (»gesellschaftlicher Zwang«), zu dem das Spiel in prinzipiellem Widerspruch steht, ebenfalls unhistorisch gefaßt wird, sozusagen als zeitloses Prinzip.
Die sowjetische Entwicklungspsychologie versucht dagegen, eine materialistische Theorie des Spiels aus dem historischen Verhältnis zwischen Spiel und Arbeit zu entwickeln.
»Spiel ist das Kind der Arbeit« heißt es noch metaphorisch bei Rubinstein. Konkreter schon bei Saporoshez: das Wesen des Spiels sei »vom Standpunkt der Gesellschaft zu begreifen und nicht vom Standpunkt der Biologie«. Grundposition einer materialistischen Theorie des Spiels sei: »der Inhalt des Spiels ist immer historisch-konkret«.[36] Spiel bezeichnet eine besondere Form der *Aneignung* gesellschaftlich-historischer Erfahrungen.
Diese spezifische menschliche Form des »Lernens«, der Aneignungsprozeß, ist nur deshalb möglich, weil die Errungenschaften der Entwicklung von menschlichen Fähigkeiten und Eigenschaften nicht durch Vererbung wei-

tergegeben werden, sondern, wie Leontjew[37] sagt, »gefestigt« bereit liegen, und zwar »in äußerer Form«. Diese spezifische menschliche, äußere Form der Anhäufung gesellschaftlicher Erfahrung geschieht vermittelt über die *Arbeit*. Arbeit, psychische Tätigkeit, manifestiert sich im Produkt. Durch diese Umwandlung von Arbeit (= psychische Tätigkeit) aus der Form der Tätigkeit in die Form der Gegenständlichkeit manifestieren sich die »Wesenskräfte« des Menschen in gegenständlicher Form. Der Entwicklungsstand der materiellen und geistigen Kultur entspricht also der Entwicklungshöhe der psychischen Entwicklung der Menschheit, ihrer gesellschaftlichen Bedürfnisstruktur.

Für unsere Fragestellung – die Bedeutung der vom Kind vorgefundenen Spielgegenstände für seine psychische Entwicklung – interessiert aber weniger die Seite der Vergegenständlichung historisch gesellschaftlicher Fähigkeiten im Produkt, sondern vor allem die andere Seite des Prozesses: die *Aneignung* der menschlichen Fähigkeiten, die sich im Produkt vergegenständlicht haben; diese Aneignung muß jedes Kind erneut leisten. Dazu Leontjew:

»In seiner ontogenetischen Entwicklung tritt der Mensch in besondere spezifische Beziehungen zur Welt derjenigen Gegenstände und Erscheinungen, die von den vorangegangenen Menschengeschlechtern geschaffen wurden. Ihre Spezifität wird vor allem durch die Natur dieser Gegenstände und Erscheinungen bestimmt. Andererseits wird sie von den Bedingungen bestimmt, unter denen sich diese Beziehungen bilden.«

Die wirkliche, dem Menschen nächste Welt, die sein Leben am meisten bestimmt, ist diejenige, die durch die menschliche Tätigkeit umgestaltet worden ist. Als Welt der *gesellschaftlichen* Gegenstände, der Gegenstände, die historisch gewordene menschliche Fähigkeiten ausdrücken, ist sie, wie Leontjew sagt, »dem Individuum nicht unmittelbar gegeben«. In dieser Eigenschaft ist sie dem Individuum *aufgegeben*.

Das heißt: selbst die elementarsten Werkzeuge, Instrumente oder Gebrauchsgegenstände, auf die das Kind zum ersten Mal stößt, muß es in ihrer spezifischen Eigenschaft aktiv erschließen. Das Kind muß ihnen gegenüber diejenige praktische oder theoretische Tätigkeit ausüben, die der darin verkörperten menschlichen Tätigkeit *adäquat*, d. h. nicht unbedingt identisch, ist. Das menschliche Individuum muß sich diese historisch-gesellschaftlichen Errungenschaften im Prozeß der Ontogenese aktiv erschließen.

Diese Aneignung gesellschaftlich-historischer Erfahrungen im Umgang mit Gegenständen leistet das Individuum natürlich nicht isoliert, es ist diesen Gegenständen nicht ausgeliefert. Sondern die Beziehungen des Kindes zur gegenständlichen Wirklichkeit sind von Anfang an durch die Beziehungen zu Menschen, durch Kommunikation, vermittelt.

»Für den Menschen ist ein Werkzeug nicht nur ein Gegenstand, der eine bestimmte

äußere Form hat und über bestimmte mechanische Eigenschaften verfügt. Er ist auch ein Gegenstand, in dem gesellschaftlich gewordene Methoden seiner Handhabung, die Arbeitsoperation, manifest geworden sind.«

Leontjew erläutert das weiter am Beispiel des Löffelgebrauchs:

»Zuerst wird der Gegenstand, den das Kind in die Hand nimmt, in das System der natürlichen Bewegungen einbezogen: den vollen Löffel führt das Kind so zum Munde, als ob es mit einem beliebigen natürlichen Gegenstand, der kein Werkzeug ist, hantiere, d. h. ohne ihn z. B. in horizontaler Lage zu halten. Infolgedessen werden, abermals unter dem Einfluß eines direkten Eingriffs der Erwachsenen, die Handbewegungen des Kindes mit dem Löffel radikal umgestaltet: sie werden zu Bewegungen, die der *objektiven Logik des Löffelgebrauchs* untergeordnet sind.«

Diese »objektive Logik des Löffelgebrauchs« entspricht einem spezifischen Entwicklungsstand historisch-gesellschaftlicher Praxis. Diese Handlung vom Werkzeugtyp, die da mit dem Löffel vollzogen wird, kann deshalb nicht nur von ihrer mechanischen Seite her verstanden werden; sie entspricht auch den herrschenden Verkehrsformen und den geforderten Affektbindungen. Das läßt sich gerade am Gebrauch von Eßgeräten veranschaulichen.

Elias[18] zeigt das in seiner »Soziogenese moderner Affektstrukturen« sehr plastisch am Beispiel des Messers. Von allen Eßgeräten wird besonders das Messer zunehmend mit gesellschaftlichen Tabus umgeben. In mittelalterlichen Tischzuchten wird allenfalls verboten, mit dem Messer in den Zähnen herumzustochern. Inzwischen umgeben den Messergebrauch eine Fülle von Verboten – Handhaltung: zwischen drei Fingern, nicht mehr in der ganzen Faust; weiche und eiförmige Gegenstände (Fisch, Kartoffeln) dürfen nicht mit dem Messer berührt werden. In den letzten fünfzig Jahren sind die Schneiden der Tafelmesser zunehmend kleiner geworden. In China gelten Messer auf dem Eßtisch vollends als barbarisch (»Europäer essen mit Schwertern«) – das Fleisch wird hinter den Kulissen der Gesellschaft zerteilt.

Elias setzt diese Entwicklung (»Domestizierung der Angriffslust«) in Verbindung mit der Herausbildung des staatlichen Gewaltmonopols. Für unsere Fragestellung – welche Affektbindungen werden im Umgang mit Spielgegenständen gelernt – ist interessant die zunehmende Bindung aggressiver Affekte in den Gegenständen selbst, wodurch der primäre Affekt (»Angriffslust«) beim Benutzer dysfunktional wird.

Am Beispiel des Kriegsspielzeugs und der Kampagnen, die dagegen geführt werden, läßt sich das veranschaulichen. Kriegsspielzeug ist sicher die Kategorie von Spielzeug, die am heftigsten diskutiert wurde; auch die einzige Kategorie von Spielgegenständen, bei der Eltern organisiert auf den Vertrieb Einfluß zu nehmen versuchten. (Die Humanistische Union und Frauenverbände wie die W.O.M.A.N. führten in den 60er Jahren wiederholt Kampagnen gegen Kriegsspielzeug.)

Diese Kampagnen richteten sich allerdings nicht gegen traditionelles Kampfspielzeug, nicht gegen Indianerspielzeug oder Colts. Sie galten dem modernen Kriegsspielzeug: Panzern, Bombern, MGs. Warum übertritt, um mit Elias zu sprechen, gerade diese Spielzeugkategorie die derzeitige Peinlichkeitsschwelle des Erwachsenen?

Geschichten des Kinderspielzeugs bezeichnen es übereinstimmend als »geschmacklos«, daß Goethe seinem Sohn eine Spielzeugguillotine schenkte (wobei der Vorurteilsstruktur der Verfasser die Guillotine sicher nicht nur als Waffe bedrohlich erscheint, sondern vor allem als Waffe der Französischen Revolution).

Die Peinlichkeitsschwelle grenzt jeweils »zivilisiertes« von »unzivilisiertem« Verhalten ab. »Zivilisiertem« Kampfverhalten entspricht beim derzeitigen Stand der Waffenproduktion technische Konzentration bei der Bedienung von Instrumenten etwa eines Bombenabwurfflugzeugs; nur leidenschaftsloses Verhalten ist gegenüber diesen Gegenständen funktional. Wo diese dem derzeitigen Stand der Waffenproduktion adäquate Affektbindung nicht gelingt, wird solch abweichendes Kampfverhalten von der bürgerlichen Presse als *pathologisch* gebrandmarkt; etwa am Beispiel My Lai oder am Beispiel portugiesischer Söldnerheere. Der unmittelbare Affekt – Lust am Töten –, der noch zur Bedienung eines Bajonetts unerläßlich ist, wirkt vor dem Hintergrund der derzeitigen Waffenproduktion pervers. Der herrschende Standard der Affektbindung wird zugleich durch die Verurteilung abweichenden, anachronistischen Kampfverhaltens indirekt erneut bestätigt.

Dem technisierten Stand der Kriegswaffenproduktion entspricht dagegen eine Gewalterziehung, die das Kind allmählich lehrt, Gewalt nicht unmittelbar mit den eigenen Händen auszuführen, sondern mit den Augen zu berühren. Diese Gewalterziehung leisten Nachmittagsprogramme des Fernsehen sehr effektiv. Bekanntlich ist der Gewaltanteil in Nachmittagssendungen, die überwiegend von Kindern gesehen werden, relativ am höchsten. Wo entsprechende Untersuchungen veröffentlicht werden, wird dies mit eher resigniertem Unterton festgestellt. Kampagnen wären machtlos, da diese Form der Gewalterziehung dem Stand der Kriegswaffenproduktion entspricht. Kampagnen gegen Kriegsspielzeug konnten dagegen mit breiter öffentlicher Unterstützung rechnen. Denn das Kind, das mit derselben direkten Angriffslust, die für den Gebrauch von Tomahawks noch funktional ist, mit dem MG durch die Wohnung stürmt, bedroht die derzeitige erwachsene Affektbindung.

VI.

»Aneignung gesellschaftlich-historischer Erfahrungen« im Umgang mit Spielgegenständen kann also nicht ausschließlich von der technisch-produktiven Seite her erfaßt werden. Sondern da der Aneignungsprozeß durch die Unterstützungstätigkeit des Erwachsenen vermittelt ist, schließt er die Aneignung der herrschenden Verkehrsformen ein.

Bei Leontjew wird nun allerdings der Aneignungsprozeß in Kategorien der klassenlosen Gesellschaft beschrieben; Begriffe wie »Praxis«, »Erfahrungen«, »Unterstützungstätigkeit«, »Individuum« sind klassenneutral gefaßt. Es wird nicht ganz klar, ob diese Begriffe auf die aktuelle Erziehungswirklichkeit in der Sowjetunion gerichtet sind; dann allerdings würde unterstellt, daß die Voraussetzungen für widerspruchslose allseitige Entwicklung fraglos bestehen. Auch in Psychologie-Lehrbüchern der DDR und didaktischen Texten wird von »dem Spiel« »des Kindes« gesprochen. Inwieweit das angesichts der gesellschaftlichen Realität »gerechtfertigt« ist, braucht hier nicht unser Problem zu sein.

Unser Problem ist vielmehr die Übertragbarkeit dieses Aneignungskonzepts auf die Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Begeisterung vieler progressiver Erzieher für DDR-Literatur zur Vorschuldidaktik nicht ganz unproblematisch. Uns muß interessieren die klassenspezifisch erzwungene *Begrenzung* dieses Aneignungsprozesses.

Holzkamp[39] diskutiert erstmals das Aneignungskonzept im Hinblick auf Bedingungen der Klassengesellschaft: am Beispiel klassenspezifischer Wahrnehmung. Wahrnehmung sei abhängig vom »gesellschaftlichen Standort«; nicht nur innerhalb der Produktion, sondern auch im außerberuflichen Bereich werde die wahrnehmbare Lebenswelt der bürgerlichen Gesellschaft für den Arbeiter auf einen klassenbedingten Ausschnitt reduziert, wie etwa in den Arbeiterbezirken:

»In den Bauten und Wohnungen der Arbeiterbezirke etc. sind bestimmte gesellschaftliche Konzeptionen darüber, wie Arbeiter wohnen und leben sollen, vergegenständlicht ... In der bebauten Welt der Arbeiterbezirke ist objektiv ein gewisser Aspekt des Kapitalstandpunktes, von dem aus über die Arbeiter auch im außerberuflichen Leben mittelbar verfügt wird, zur gegenständlich-bedeutungsvollen Wirklichkeit geworden. Der einzelne Arbeiter findet diese Welt als für ihn ›normale‹ und ›natürliche‹ Umgebung vor.« (282 f.)
»Demnach können gewisse Arten nicht nur von symbolischen, sondern auch von gegenständlichen Bedeutungsmomenten, die mit der gesellschaftlichen Erfahrungskumulation entstanden sind, auf den Aneignungsprozeß innerhalb der individuellgeschichtlichen Entwicklung des Arbeiters keinen Einfluß haben.« (283)

Diese Begrenzung des Aneignungsprozesses ist nicht nur bedingt durch den klassenspezifischen »Ausschnitt gegenständlicher Bedeutungsmomente«, sondern, da der Aneignungsprozeß von Anfang an sozial vermittelt

ist, zugleich durch die »klassenspezifische Unterstützungstätigkeit der Erwachsenen«:

»Der Erwachsene wird durch seine Unterstützungstätigkeit stets nur in dem Maße die Aneignung gegenständlicher Bedeutungsmomente eines bestimmten Bereichs beim Kinde fördern können, wie sich ihm selbst diese Gegenstandsbedeutungen erschlossen haben.« (284)

»Die Bedeutungsmomente der gegenständlichen Welt, die der Erwachsene nicht erfaßt hat und deswegen dem Kind im Aneignungsprozeß nicht vermitteln kann, sind gleichzeitig Momente, die im gegenwärtigen Leben des Erwachsenen und im zukünftigen Leben des Kindes in der Klassenlage des Proletariats keine Relevanz besitzen . . .« (284)

Das klingt banal, ist aber alles andere als selbstverständlich, wie am Beispiel gängiger Elternaufklärung deutlich wird. Etwa in puncto Reinlichkeitserziehung, die in Arbeiterfamilien bekanntlich früh einsetzt und entschieden durchgeführt wird (»rigide«, in Worten der Sozialisationsforschung). Zusammenhänge zwischen früher rigider Reinlichkeitserziehung und der Entstehung des autoritären Charakters im Kopf, versuchen Praxisberater oft die Eltern für eine liberale Reinlichkeitserziehung zu gewinnen. Wenn die Eltern skeptisch reagieren, wird das der Annahme zugeschlagen, daß »Arbeitereltern generell über Erziehung schwer ansprechbar« seien. Das stimmt sicher für die Ratschläge, die sich über die materielle Situation der Eltern hinwegsetzen. »Stolz« aufs eigene »Produkt« soll das Kind sein? Die Mütter würden sicher mehr Kosten und lästige Mehrarbeit auf sich nehmen und dem Kind bis ins dritte Lebensjahr Windeln umbinden , wenn klar wäre, was es dem Kind nützen soll. Aber »Stolz« aufs eigene »Produkt« ist nirgends gefragt, das Kind kann ihn sozusagen »später nicht brauchen«.

Daß die Produktionsverhältnisse Gleichgültigkeit gegenüber dem Produkt erzwingen, das erfahren die Kinder auch im Umgang mit Spielzeug täglich. Wenn innerhalb des Spielzeugs, das Arbeiterkindern am nächsten ist, die Spielgegenstände überwiegen, die man nur konsumieren kann, liegt das nicht nur daran, daß mittelständisches Spielzeug zum Selbstproduzieren – wie Lego, Plasticant, Holzbausteine, Technikkästen – teurer sind als Lutscherketten und Heulrohre. Die Wohnverhältnisse selbst verbieten solch »konzentrationsförderndes Spielzeug«, es ist einfach kein Platz da; was die Kinder produziert haben, kann doch nicht stehenbleiben. Die Gleichgültigkeit gegenüber dem Produkt der Kinder erscheint aber auch in der Haltung der Eltern. Arbeitereltern werden nicht wie mittelständische Eltern die ersten Krakel des Zweijährigen als Bild an die Wand hängen und rücksichtsvoll über Türme und Tunnels aus Holzbausteinen im Korridor steigen, weil sie keinen Zusammenhang zwischen der Spieltätigkeit des Kindes und der späteren Arbeitsqualifikation sehen können. Der Tag zerfällt in Arbeitszeit und Freizeit, die nicht aufeinander bezogen sind, und diese erzwungene Perspektivlosigkeit der erwachsenen Frei-

zeit erscheint auch in der Haltung gegenüber der Freizeitbeschäftigung Kinderspiel.

Hoffmann's Comic Teater beschreibt das aus der Sicht der Kinder:

»Die Erfolge, die ein Kind beim Spielen hat, die Erfahrungen, die es in seiner Freizeit macht, haben in der von den Erwachsenen diktierten Wirklichkeit nur eine geringe Bedeutung. Man kann mit ihnen nicht mehr anfangen, als daß man sich um diese oder jene Pflicht und Notwendigkeit herummogelt. Damit sind alle Erfahrungen, alle Lernprozesse, die fast jedes Spiel hervorbringt, im Bewußtsein der Kinder als bedeutungslos markiert, denn in der Wirklichkeit haben sie keine Perspektive. Die Wirklichkeit kann mit dem im Spiel Erlernten von den Kindern nicht verändert werden, sie kann höchstens kurzfristig beschwindelt werden.«

Und: »Illusionen als Verwechslung von Schein und Wirklichkeit spielen im Gegensatz zur Arbeiterklasse im Mittelstand eine wichtige systemerhaltende Rolle ... Träume, Fiktionen, kapitalistische Märchen werden nicht so sehr als kompensierender Freiraum benutzt, sie werden gefleddert, sortiert und ausgedroschen, um den großen eigenen Traum, die persönliche Perspektive damit auszustaffieren, sie sind Mutmacher, Treibstoff für das eigene Fortkommen.«

Dazu steht nicht im Widerspruch, daß sich Arbeitereltern freuen, wenn das Kind im Kindergarten ein Lied lernt oder etwas Selbstgemachtes mit nachhause bringt. Das sind meistens Basteleien, die die Eltern genau so gut mit den Kindern allein machen könnten. Aber die Pädagogenrolle einzunehmen, trauen sie sich nicht zu; Anleitung von Kinderspiel ist nicht ihre Sache.

Da Spielen gelernt werden muß und Arbeiterkinder dabei selten von ihren Eltern unterstützt werden, lernen sie es von den anderen Kindern, vor allem den älteren Geschwistern. Sie bestimmen das Tempo. So sind schon die Vierjährigen beim Spielen dauernd auf dem Sprung: nicht nur aufpassen vor Autos und Erwachsenen, die einen verjagen, auch die älteren Kinder fahren dauernd dazwischen. Verlaß ist nur auf die älteren Geschwister, aber man muß in Bewegung bleiben, um sie nicht zu verlieren. Was Vorklassenleiterinnen und Grundschullehrern als »motorische Unruhe von Arbeiterkindern« bekannt ist, ist im Grunde nichts anderes als eine ständige Abwehrhaltung, die sie beim Spielen brauchen. Die große Reaktionsgeschwindigkeit, die die Kinder bei diesen Spielbedingungen lernen, wirkt auf mittelständische Kinder und Erzieher leicht »aggressiv«. Wahrnehmung und Handeln ist eins. Von daher kann man sich auch vorstellen, wie beklemmend die Wahrnehmungsübungen an didaktischem Material in der Vorklasse auf Arbeiterkinder wirken, wenn es etwa heißt:

»Suche ohne Zuhilfenahme der Hände die vier Schneemänner (von 25), deren Mohrrübennase nach rechts weist!«

Kann man nun, angesichts so unterschiedlicher Spielbedingungen, nur (wie Holzkamp) von »klassenspezifischer *Reduzierung* sinnlicher Erfahrungsmöglichkeiten« sprechen? Damit wäre der Boden der bürgerlichen Sozia-

lisationsforschung nicht verlassen, die proletarische Sozialisation in Kategorien des Mangels beschreibt und nur »Begrenzung« und »Defizite« entdeckt. Der Alltag der Kinder wird in solchen Untersuchungen in düsteren Farben geschildert, als Kindheit unter Tage. Neuerdings wird es schon üblich, von der proletarischen Familie als »Terrorzusammenhang« zu sprechen. Mit solchen Kategorien (wie überhaupt mit Kategorien, die proletarische Sozialisation nur in Begriffen von Mehr oder Weniger beschreiben) wird man in der Analyse von Billigspielzeug nur immer wieder die Manipulation und Unterdrückung der Arbeiterkinder entdecken können. Nicht aber erklären können, warum dieses Spielzeug den Kindern entgegenkommt, wie es ihren Erfahrungen entspricht, warum es ihnen Vergnügen macht und was die Kinder dabei lernen. Aber auch die Kritik an bürgerlicher Sozialisations- und Spielforschung wirft noch nicht automatisch die Kategorien ab, mit denen die Bedeutung dieses Spielzeugs erschlossen werden kann.
Der weit und breit erste Versuch, Billigspielzeug als auf seine Weise didaktisches Material ernst zu nehmen und vor dem Hintergrund der Spiel*umwelt* proletarischer Kinder zu analysieren, ist der Praxisbericht von Hoffmann's Comic Teater (vgl. in diesem Heft S. 25 ff.).

VII.

Eine positive Spielpädagogik wird in jedem Fall auf diesen Erfahrungen aufbauen müssen; sie ist zugleich aber auch auf sehr viel genauere Kenntnisse über das widersprüchliche Verhältnis, in dem dieses Freizeitspielzeug zum offiziellen didaktischen Material steht, angewiesen. Daß die Waren, die unter dem Oberbegriff Spielzeug auf dem Markt angeboten werden, untereinander im Zwist liegen – auf der Seite des Billigspielzeugs wird Direktbefriedigung produziert, die durch das didaktische Material wieder wegdiszipliniert werden soll –, ist vielleicht deutlich geworden. Was aber mit diesem Widerspruch didaktisch anzufangen ist, ist mir noch nicht klar. Einzeluntersuchungen fehlen an allen Ecken und Enden: Untersuchungen zur Entwicklung des didaktischen Materials im Verhältnis zu veränderten Anforderungen an das allgemeine Arbeitervermögen; Analysen der offiziellen Eingriffe in das Spielverhalten der Kinder, wie sie in Rahmenplänen und Curricula angekündigt werden; Branchenanalysen der Spielwarenproduktion etc. Wenn sie nicht richtungslos sein will, setzt eine positive Spielpädagogik solche Kenntnisse voraus.

Anmerkungen

1 Anzeige der Matchbox (Lesney Products & Co Ltd) in *Das Spielzeug*, August 1973.
2 Zit. nach Walter J. Schraml, *Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie*, Stuttgart 1972, S. 361.
3 Da abzusehen ist, daß bis auf weiteres die Klassenfrequenzen der Eingangsstufe nicht unter 25 gesenkt werden (vgl. Prioritätenplan der Bund-Länder-Kommission, Juli 1972), müssen verstärkt Vorschulmedien entwickelt werden, die den Erzieher entlasten.
4 Walter Benjamin, *Über Kinder, Jugend und Erziehung*, Frankfurt ³1970, S. 67.
5 Abgesehen von verstreuten Hinweisen in der DDR-Literatur, vor allem: M. Krecker, *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin (Volk und Wissen) 1971; M. Krecker, *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin (Volk und Wissen) 1971; Robert Alt, *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*, 2 Bde., Berlin (Volk und Wissen) 1960.
6 Etwa Gröber/Metzger, *Kinderspielzeug aus alter Zeit;* ²1965; A. Fraser, *A history of toys*, London 1966.
7 Philippe Ariès, *Centuries of Childhood*, New York 1962.
8 Benjamin, a.a.O., S. 73.
9 Jean Paul, *Levana oder Erziehlehre*, 1806, § 47 ff.
10 John Locke, *Gedanken über Erziehung*, 1693, XIX. Abschnitt (zit. nach M. Krecker, *Quellen . . .*, S. 52)
11 Auch heute sind mittelständische Mütter leicht von Angst befallen, ihr Kind könnte nicht aktiv genug sein. Die angebliche Aggressivität vieler Kinderladenkinder wird von den Eltern oft nur vordergründig als »Problem« diskutiert; dahinter verbirgt sich oft Stolz und die Bestätigung solch überaktiven Verhaltens, und die Kinder erfahren es auch so. Auch in der Werbung sind die Kinder hellwach, rastlos munter, immer auf Achse. Ruhe, Nichtstun ist »Passivität«, »Initiativlosigkeit«.
12 Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementar-Bereich*, März 1973.
13 Ein besonders drastisches Beispiel für solch »spielerisches Lernen« hat eine Kollegin in einer Vorklasse beobachtet. Bekanntlich lieben die meisten Kinder den Tafelschwamm: weil er sich weiß und naß anfühlt, weil er spritzt, wenn man ihn gegen die Wand wirft, und einen Fleck macht, usw. Eine Vorklassenleiterin machte sich dieses Vergnügen zunutze, indem sie einem Kind den Schwamm zuwarf und es dann aufforderte, die *Löcher* im Schwamm zu *zählen*. Soll man nun der Vorklassenleiterin »Manipulation« vorwerfen? Sie tut doch nichts Außergewöhnliches. Das geprellte Kind erlebt bei ihr nichts anderes als bei jedem Einkauf: Bedürfnisse werden erst geweckt, dann zielverschoben. Die Ware hält nicht, was die Werbung versprach.
14 Hans Mieskes, Hrsg., *Spielmittel. Wissenschaft, Forschung, Praxis*, Bamberg 1970.
15 Andreas Flitner, *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*, München 1972.
16 R. E. Herron / B. Sutton-Smith, *Child's Play*, New York 1971.
17 Die zahllosen phänomenologischen Arbeiten, die einzelne Spielerscheinungen (etwa Regelspiele, Spielvorlieben) empirisch untersuchen, können hier nicht dargestellt werden. Die Fragestellung dieser Untersuchungen ist oft sehr beliebig, so daß der enorme Untersuchungsaufwand (Samples bis zu 10 000 Kinder) im Mißverhältnis zu den Ergebnissen steht.

18 Zur Kritik der Tier»spiel«-Forschung vgl. Frank A. Beach, »Current Concepts of Play in Animals«, in: Herron/Sutton-Smith, a.a.O.

19 Johan Huizinga, *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Hamburg 1956, S. 16.

20 Arnulf Rüssel, »Spiel und Arbeit in der menschlichen Entwicklung«, in: *Handbuch der Psychologie*, Bd. III: *Entwicklungspsychologie*, Göttingen 1959.

21 Flitner, a.a.O., S. 11.

22 Erik H. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart ²1965, S. 207.

23 A.a.O., S. 207.

24 A.a.O., S. 208.

25 A.a.O., S. 209.

26 Lilli Peller, »Das Spiel als Spiegel der Libido-Entwicklung«, in: G. Biermann, Hrsg., *Handbuch der Kinderpsychotherapie*, München/Basel 1969, S. 45.

27 A.a.O., S. 51.

28 Melanie Klein, »Die psychoanalytische Spieltechnik, ihre Geschichte und Bedeutung«, in: Biermann, Hrsg., *Handbuch* . . ., S. 155.

29 A.a.O., S. 156

30 A.a.O., S. 158

31 D. W. Winnicott, *Playing and Reality*, London 1971.

32 Erich Wulff, *Psychiatrie und Klassengesellschaft*, Frankfurt 1972. »Wenn man die Kinder beobachtet, stellt man überdies fest, daß sie kaum ›eigenes‹ Spielzeug besitzen. Das Spielzeug gehört allen Kindern im Haus gemeinsam. Überhaupt scheint fertiges, fabriziertes Spielzeug (Autos, Puppen, Flugzeuge) für die vietnamesischen Kinder heute noch nicht allzu reizvoll zu sein . . . Die gleiche Tendenz ist auch bei Kindern relativ wohlhabender Eltern erkennbar. So etwas wie ihnen exklusiv gehörige Lieblingspuppen oder Lieblingstiere, auf welche die Kinder ihre eigenen Probleme, ihre Wünsche, Ängste, Aggressionen oder Liebesregungen projizieren und mit denen sie sich probeweise identifizieren könnten, findet man in Vietnam außerordentlich selten. Vietnamesische Kinder brauchen keine Puppen zu besitzen, um an diesen den Besitz ihrer eigenen Seelenregungen und damit den Besitz ihrer eigenen Individualität einzuüben.« (S. 112)

33 Erikson, a.a.O.: »Aber beginnt der Spielende zu glauben, was er darstellt, so nähert er sich einem hysterischen Zustand.« (S. 208)

34 Oder Arbeiterkinder fallen aus dem Therapiebereich durch die Kriterien der Indikation heraus: »Soziale Notstände, Süchtigkeit der Eltern, chronisches Fremdgehen des einen oder beider Ehepartner geben wenig Anlaß zu einer positiven Indikation.« (Jacques Berna, »Die Indikation zur Kinderanalyse«, in: Biermann, a.a.O., S. 248)

35 So veranstaltete z. B. das Evangelische Zentralinstitut für Familienberatung Berlin 1972 eine Studientagung zum Thema »Unterschicht und Beratung«.

36 A. W. Saporoshez, »Das Spielen im Kindergarten«, in: *Pädagogische Texte zur Vorschulerziehung*, Berlin 1971, S. 183 ff.

37 A. N. Leontjew, »Der historische Aspekt bei der Untersuchung der menschlichen Psyche«, in: H. Aebli, Hrsg., *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*, Stuttgart 1969.

38 Norbert Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation*, Basel 1939.

39 Klaus Holzkamp, *Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*, Frankfurt 1973.

Mädchen

Sexualität bestimmt dein ganzes Leben. In der Schule, im Beruf, in der Öffentlichkeit: überall wirkt sich die Tatsache, daß du eine Frau bist, wertmindernd aus, werden dir die für Männer und Jungens selbstverständlichen Freiheiten verwehrt, gilt eine andere, strengere Moral für dich als für den Mann.
Dies Buch ist deshalb nicht nur Aufklärung über sexuelle Vorgänge. Wort und Bild informieren dich vielmehr über alles, was mit deiner Stellung als Frau zusammenhängt und geben dir Wege an, wie du dich aus den Benachteiligungen lösen und ein befreites Verhältnis zu deiner Sexualität finden kannst.

96 S. DM 7,80

Raith Verlag

Helft euch selbst, sonst hilft euch keiner!

H.-D. Bamberg / M. Bosch (Herausgeber)

Politisches Lesebuch

für Arbeiter Schüler Lehrlinge Sozialarbeiter Gewerkschafter und progressive Lehrer

480 S. DM 11,80

Raith Verlag

---

all Raith

Werner Raith Verlag Starnberg

Middelhauve – Bilderbücher

»Middelhauve – Bilderbücher stecken voll von einer Welt, in der Probleme und Skurrilität, Erfreuliches und Unerfreuliches, Realität und Träume zu Hause sind; in ihnen lernen Kinder die Welt kennen, nicht freundliche oder niedliche Abziehbilder. Schon diese Linie allein rechtfertigt den besonderen Ruf, den Middelhauve-Kinderbücher seit Jahren genießen.«

Westdeutscher Rundfunk

Für Kinder erzählten:

- Franz Fühmann
- Peter Hacks
- Herbert Heckmann
- Hartmut von Hentig
- Otto Jägersberg
- Eugène Ionesco
- Hartmut Lange
- Jörg Steiner

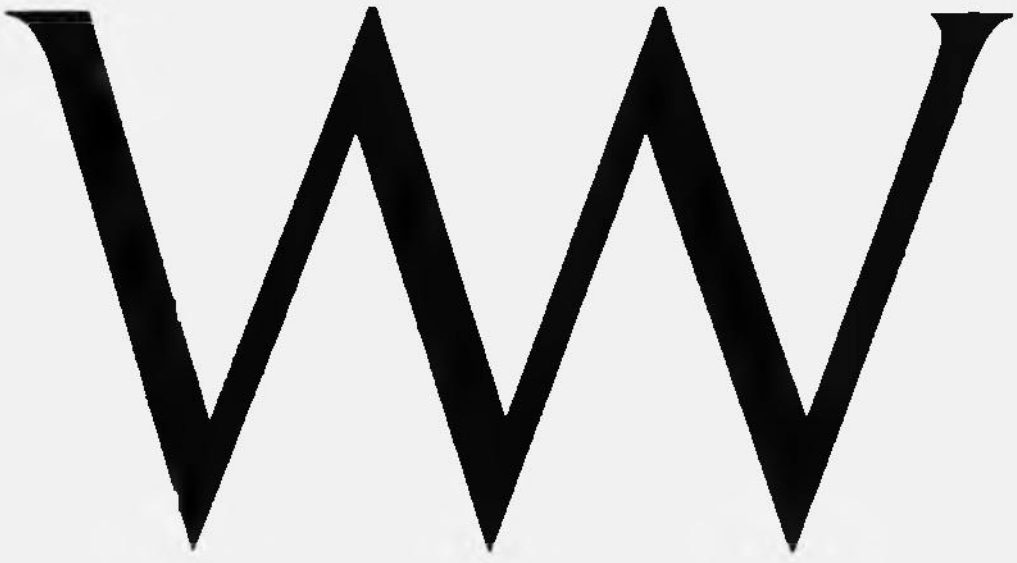
Für Kinder illustrierten:

- Otmar Alt
- Etienne Delessert
- Heinz Edelmann
- Werner Klemke
- Leo Lionni
- Werner Maurer
- Walter Schmögner
- Jozef Wilkon

Bitte das neue Verlagsverzeichnis anfordern

Middelhauve

5 Köln 80 (-Mülheim) · Postfach 80 07 23



Ernest Borneman
Unsere Kinder
im Spiegel ihrer Lieder,
Reime, Verse und Rätsel

Studien zur Befreiung des Kindes,

Band I
Mit einer Einführung
von Prof. Dr. Lutz Röhrich
412 Seiten. Leinen DM 49,–

Band II:
Die Umwelt des Kindes
(erscheint 1974)

Band III:
Das Geschlechtsleben des Kindes
(in Vorbereitung)

Von 1960 bis 1972 hat Ernest Borneman, der Autor von «Sex im Volksmund», das ganze deutsche Sprachgebiet bereist, um in fast tausend Interviews etwa 1500 Kinderaussagen zu sammeln. Während der Schulferien hat er rund 600 Schulen besucht und von Schulpulten und Klosettwänden etwa 800 Sprüche abgeschrieben. Aber dem Autor ging es nicht nur um das Sammeln, sondern um die Deutung des Materials. Als Schüler des psychoanalytisch ausgebildeten Ethnologen Géza Roheim hat er sein Augenmerk vor allem auf die Überprüfung der Freudschen These von den oralen, analen und genitalen Entwicklungsstufen gerichtet.

Gérard Mendel
Plädoyer für die Entkolonisierung des Kindes

Aus dem Französischen von Gisela Hesse
Etwa 250 Seiten. Leinen DM 32,–

Mendel plädiert für eine pädagogische Revolution, für den zum Wert erhobenen Konflikt, der nicht mehr verschleiert, sondern akzeptiert und institutionalisiert werden soll – als Grundlage eines neuen gesellschaftlichen Konsenses.
«Man liest diesen soziopsychoanalytischen Essay – vor allem seinen dritten Teil – mit großem Interesse; er wird manche Kontroversen auslösen. Er bereitet einer sehr nützlichen Reflexion über die Beziehungen zwischen dem Individuum, seiner Erziehung und der Gesellschaft den Weg. Die realistische Utopie des Autors ist es wert, daß man über sie nachdenkt.» Le Monde, Paris

Psychologie bei Walter

Beate Scheunemann
Kind und Buch

Angesichts der Bedeutung, die die elektronischen Medien gewonnen haben, erscheint die Problematik ›Kind und Buch‹ historisch. Unterhaltungslektüre spielt nur noch eine Ergänzungsrolle unter den ›Freizeitbeschäftigungen‹. Kinder lesen, wenn kein Programm läuft oder wenn sie es nicht sehen können oder dürfen. Als Massenkommunikationsmittel sind Bücher tatsächlich ein rückständiges Medium. Aber im Augenblick sind die Massenmedien noch Medien gegen die Massen, und weil sich in der Bundesrepublik ein sozialistisches Fernsehprogramm heute noch nicht realisieren läßt, erscheinen Bücher, hier Kinderbücher, in kleinen Auflagen gedruckt, als ›Gegenmedium‹ zwar ein Notbehelf, aber möglich.
Und so sind auch in den vergangenen fünf Jahren einige Gruppen von Genossen an die praktische Aufgabe herangegangen, mit selbstverfaßten Kinderbüchern emanzipierend oder schulend Kinder zu agitieren. Es erschien diesen Jugendbuchkollektiven von Anfang an als selbstverständlich, die Wirkung ihrer Arbeit praktisch zu überprüfen, um Formen und Inhalte zu finden, die wirklich agitationswirksam wären. Aber mögen diese Schriften auch in Kinder- und Schülerläden durchgesprochen worden sein, so ist es doch sehr schwierig, auf diesem Wege herauszufinden, ob und wie Kinder durch sie agitiert worden sind. Denn bisher sind die wenigen und in verschwindender Auflage erschienenen Kinderbücher nahezu ausschließlich von Kindern linker Eltern rezipiert worden, und es läßt sich durch die bloße Beobachtung des ›Erfolges der Schriften‹ bei *diesen* Kindern nicht eindeutig bestimmen, ob sozialistische und emanzipierte Einstellungen und Verhaltensweisen, durch die sich diese Kinder von Durchschnittskindern, sei es des Mittelstandes, sei es der Arbeiterklasse, unterscheiden, hervorgerufen wurden durch die Lektüre von Büchlein, die aus revolutionärer Intention verfaßt worden sind, oder dadurch, daß diese Kinder in einem spezifischen Milieu aufwachsen und sich mit diesem Milieu, dieser Szenerie und Praxis identifizieren. Selbst wenn ein bestimmtes Kinderbuch eine besonders bemerkenswerte Reaktion auslöste, ist noch nicht klar, *warum* es zu dieser Reaktion gekommen ist: weil die Kinder durch die vermittelten Inhalte aufgewühlt sind, oder weil sie nur begeistert waren, von den Erwachsenen theoretisch-literarisch wichtig, ernst genommen worden zu sein, und sie sich deshalb erwartungsgemäß verhalten. Aber auch an ›fremden‹ Kindern, die ›nur‹ in Kinderläden, Schülerläden, Ju-

gendzentren mit sozialistischer Agitation in Berührung kommen, läßt sich die Wirkung von Kinderbüchern nicht ohne weiteres isoliert bestimmen. Möglicherweise passen auch sie sich nur den unausgedrückten ›Wünschen‹ ihrer Agitatoren an, wie das manche Gruppen realisieren mußten.

Daß die Streuung sozialistischer Kinderliteratur über den Umkreis linker Praxis nicht hinausgeht, scheint also zunächst ein Hindernis zu sein, die Agitationswirkung solcher Literatur auszumachen und die Formen und Inhalte weiterer Bücher durch das Gespräch in Kinder- und Schülerläden bestimmen und entwickeln zu können. So haben manche Genossen, nachdem sie zum Kampf gegen die ›allmächtige bürgerliche Manipulation‹ ausgezogen waren und eine Gegenliteratur hatten schaffen wollen, deren Wirkung sie sich sehr geradlinig und bruchlos dachten, zu der Auffassung gefunden, solche Literatur bewirke überhaupt nichts, und letztlich sei es egal, was Kinder lesen. Zu dieser Auffassung neigen auch viele Eltern, da sie ihren Kindern den Konsum der bürgerlichen Bücher doch nicht verwehren können, vielmehr glauben, mangels Alternative, auch zum Vorlesen auf sie zurückgreifen zu müssen.

Solche Entscheidungen beeinflussen dann die breiter angelegten politischen Diskussionen einerseits über ›Manipulation‹ und andererseits über ›die möglichen Formen, Inhalte und Wirkungen verbaler Agitation‹, während umgekehrt Einstellungen zu der besonderen Praxis ›Agitation mit Kinderbüchern‹ wiederum abhängen von Positionen in der allgemeineren politischen Auseinandersetzung. Der Debatte über ›Kind und Buch‹ haben sich aber auch all die Oszillationen mitgeteilt, die die Diskussionen über Inhalte und Formen von Arbeit mit Kindern, über antiautoritäre, proletarische und revolutionäre Kindererziehung und deren mögliche politische Wirksamkeit erschüttert haben. Für die, deren Kritik an den widersprüchlichen und tatsächlich beschränkten Ansätzen in der Erziehungsfrage sich erst mit der Ablehnung der ganzen Sache zufriedengibt, ist denn auch das Problem ›Kind und Buch‹ bedeutungslos. Das Schlachtfeld der Erziehungsdiskussion und -praxis wurde nahezu vollständig geräumt und liberalen Pädagogen zum Ausplündern überlassen. Daß bürgerliche Wissenschaftler und Lehrer sich auf die ›interessanten Anregungen‹ stürzten, galt nachträglich als zusätzlicher Beweis, daß man auf einem gänzlich falschen Pferd gesessen habe; und wer heute innerhalb der linken Bewegung die ›Erziehungsdiskussion‹ aufarbeiten und fortsetzen will, wer Erziehung als ein Agitationsfeld und sozialistische Erziehungsarbeit als politische Arbeit versteht, kommt in den Geruch, ein verkappter Reformer oder ein ›Idealist‹ zu sein. Die These, Kindererziehung sei irrelevant, bleibt aber theoretisch, weil selbst deren Verfechter *als Eltern* ihre eigenen Kinder anders erziehen möchten, als das ›die objektiven Verhältnisse von selber‹ täten.

Die Frage, ob es egal oder relevant sei, was Kinder lesen, ist nach zwei Seiten zu beantworten:

- Können bürgerliche Kinderbücher, Heftchen und Fernsehfilme einen wirksam schädlichen Einfluß auf Kinder ausüben und tun sie es? Warum? und Wodurch?
- Können revolutionäre Kinderbücher ein effektives Agitationsinstrument sein? Unter welchen Voraussetzungen? Wie müßten sie aussehen?

Beide Komplexe hängen miteinander zusammen. Ob und wie wirkungsvoll die Träger bürgerlicher Manipulation das Verhalten und Bewußtsein ihrer Empfänger zu formen vermögen, ist sozialpsychologisch nicht zu entscheiden. Sowohl die These, daß Kinderaggressivität und Jugendkriminalität vom Fernsehen produziert werden, wie die These von der rein unterhaltenden (oder sogar sublimierenden) Funktion der Medienprodukte berufen sich auf Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Auch hier werden die methodologischen Grenzen empirischer Wissenschaft und die Interessengebundenheit ihrer Forschungspraxis augenfällig: Breit angelegte empirische Untersuchungen über die Wirkung von Unterhaltungsbüchern gibt es nicht, weil sich Forschungsinteresse nur da einstellt, wo Auftraggeber sind, diese sich aber nur für die Untersuchung der Massenkommunikationsmittel interessieren, die zugleich Werbeträger sind.[1] Aber auch diese sehr beschränkten Analysen des verhaltens- und einstellungsprägenden Einflusses etwa von Zeitschriften sind mit betrügerischer Absicht zu fragwürdigen Ergebnissen gekommen: Sie wurden von den Zeitschriftenverlagen selbst in Auftrag gegeben, um mit dem Untersuchungsergebnis Inserenten zu werben. Wunschgemäß kamen die Leseranalysen zu dem Resultat, daß es dem redaktionellen Teil der betreffenden Zeitschrift gelinge, die schichtenspezifischen Sehnsüchte breiter Leserkreise an sich zu binden und deren Bedürfnisse in verdinglichte Konsumwünsche umzuformulieren.[2]

Jugendbücher sind Gegenstand empirischer Forschung nur, soweit die in hauseigener Regie von den großen Verlagen durchgeführte Marktforschung sie betreibt. Diese untersucht aber nicht qualitativ differenziert, warum und wie Jugendlektüre so oder so wirkt, sie interessiert allein die ›Wirkung‹ im Sinne des abstrakten ›Ankommens‹.[2a] Einen ›Lernerfolg‹, eine ›praktisch-pädagogische Wirkung‹ soll die Lektüre nur haben als Ware, nämlich daß ihre Konsumenten nach immer wiederholtem Konsum dieser Ware verlangen. Ihre abstrakten Eigenschaften als Ware sind aber tatsächlich die einzigen, die als analytische Merkmale empirisch überprüft werden können. So sind auch ›progressive‹ Buchmarkt- und Jugendlektüreforscher zu dem Schluß gekommen, daß sich über die qualitativ-prägende Wirkung von Büchern gar nichts aussagen lasse. Ohne sich dessen voll bewußt zu sein, werten sie das Verlags- und Buchhandelsinter-

esse, die Kinder zu Lesern und Buchkäufern zu erziehen, zur pädagogischen Zielsetzung auf: »Demgegenüber scheint heute die Aufgabe vorrangig, zum Lesen zu befähigen und eine feste Motivation zum Lesen aufzubauen, um den Menschen instandzusetzen, sich in der Gesellschaft als Leser zu behaupten und sich auf ihre Zwänge einzustellen«.[3] Das borniertе Interesse der Verlage und Buchhändler produziert also tatsächlich mehr als bloße Buchkäufer: die ›Erziehung zum Leser‹ ist bereits eine qualifizierte ideologische Erziehung.

Diesen Zusammenhang dürfen aber Pädagogen und Kulturfunktionäre ebensowenig begreifen, wie sie eingestehen können, daß Kulturproduktion auf Marktforschung aufbaut. Andererseits scheint eine genuin akademische empirische Erforschung der ideologiebildenden Wirkung der bürgerlichen Medienprodukte prinzipiell nicht möglich. Erstens sind bürgerliche Wissenschaftler gegenüber den Inhalten der bürgerlichen Ideologie blind, so daß sie diese nicht qualifiziert bestimmen können, und zweitens haben sie einen falschen Begriff vom falschen Bewußtsein. Ideologie ist ihnen nicht Bewußtsein, das objektiv in einem bestimmten Verhältnis zur Realität steht, indem es eine beschränkte Wirklichkeit falsch versteht und fälschlich verallgemeinert, sondern eine Versammlung von Werturteilen, die als Normen in einem nachträglichen, äußerlichen Verhältnis zu einer nicht beschränkten, sondern als unveränderbar akzeptierten, wahren Wirklichkeit stehen. Es wird nun unterstellt, daß diese Normen *als Normen* eine verhaltenssteuernde Wirkung haben – dieser normative Zusammenhang ist aber empirisch nicht prüfbar, schon deshalb nicht, weil die Wirkung der literarisch gebotenen Normen von der der übrigen, in der Realität der Kinder wirkenden Normen nicht getrennt werden kann. Darüberhinaus aber kann nie empirisch ermittelt werden, ob ›Normen‹ als Normen prägend wirken oder nur Ausdruck realer Faktoren sind, die das Verhalten in Wirklichkeit bestimmen. Die Versuche der Attitudenforschung, isolierte, aus dem Insgesamt bürgerlicher Ideologie herausgelöste ›Einstellungen‹ durch Filme, Bücher und Rollenspiele zu beeinflussen und den Beeinflussungsgrad zu messen, beruhen ja gerade darauf, daß die gewählten Einstellungen abstrakt und äußerlich genug sind, daß es den Kindern leicht fällt, sich den ›Wünschen‹ der Forscher anzupassen und den erhofften Lernerfolg kurzfristig zu zeigen: wieder in den Kontext ihrer Realität entlassen, fällt dieses Bildungserlebnis von ihnen ab. (Diese Anpassungserfolge haben auch reformerische Erziehungsversuche, wie das etwa der Kreuzberger Film »Jetzt gehen wir Türken verhauen« gezeigt hat.) Bleibende Einstellungsänderungen durch Bücher und/oder Medien könnten prüfbar nur erzielt werden durch langfristig angelegte Kampagnen einer Beeinflussung, die von der kuranten Ideologie entscheidend abwiche, indem die Lektüre einen Weg praktischer Veränderung aufzeigte.

Gabi: »... ich finde, daß die Bücher von den Problemen der Eltern mit ihren Kindern ... und auch in der Schule handeln sollen, und daß diese Probleme aber auch gleichzeitig erklärt werden sollten wie das mit der Gesellschaft zusammenhängt und wieso die Eltern und die Schule die Kinder unterdrücken und vielleicht kann man da auch Beispiele geben, wie und was man dagegen tun kann ...«

Eine solche ›Manipulation‹ hat aber das ganze Schwergewicht der *unmittelbaren* Realität gegen sich und kann deshalb nur wirksam sein, wenn die ›Einstellungsänderung‹ praktische, auch die Realität ändernde Konsequenzen hat. Das einzige Prüfungsverfahren, das signifikante Ergebnisse zeitigen könnte, wäre also nicht wissenschaftliche Empirie sondern politische Praxis, Agitation, bei der auch das Kinderbuch eine Rolle spielen könnte. Aber eine Agitation bei den Massen und nicht nur den Kindern linker Eltern (den Kindern des ›Milieu‹).
Die Herausgeber von Fest's Magazin für Kinder und Jugendliche (Berlin) – *Hau zu Keule* – haben Voraussetzung, Ziel und Weg einer Agitation durch Jugendlektüre programmatisch zu umreißen versucht:

»Während unserer mehrjährigen Praxis machten wir folgende Erfahrungen: Die Kinder suchen einen Platz in der Gesellschaft, der ihrem Bedürfnis nach Freiheit, Stärke, Selbstbewußtsein und Bewegung gerecht wird. Der Platz, der für sie schon festgelegt ist – den auch ihre Eltern haben –, das letzte Rad am Wagen, ohne Rechte, und den Buckel voller Pflichten, diesen Platz wollen sie nicht. Springers Presse, das Lesebuch in der Schule, die Geschichte, so, wie sie den Kindern aufgetischt wird, drohen: wehe dem, der sich wehrt; der wird gevierteilt, mit dem Schwert erschlagen, auf den wartet der elektrische Stuhl oder der Knast. Aber die Bedürfnisse jedes Menschen sind eine Kraft. Wohin damit? Das herrschende System weiß es: man erzählt Geschichten von Supermann, der, in Wirklichkeit nur ein kleiner Schwächling, sich zu einem Kraftmenschen verwandeln kann, den keiner bezwingt. James Bond, Tarzan, der Schah von Persien: das sind alles ganz besondere Koryphäen, die alles erleben, alles tun dürfen, was die Kinder, die diese Geschichten verpaßt bekommen, nie können werden. Und weil alles um sie herum so wenig Erfolg verspricht, laufen die Kinder herum als Batman, Cowboy, Tarzan. Sie sind in ihren Träumen ganz groß, ganz reich und von allen verehrt und gefürchtet und erleben viele Abenteuer. Mit solchen billigen Träumen genährt, finden sie kaum Kraft, ihre Wirklichkeit kennenzulernen. Eines Tages finden sie sich als Akkordarbeiter am Fließband wieder, denn die Weichen sind längst gestellt.
Im Spielklub Kulmerstraße und bei den beiden Festen, die wir zu dieser Zeit gemacht haben, begegneten wir immer wieder dieser Haltung bei den Kindern. Bei einem Bilderlotto im Spielklub stellte sich heraus, daß die Kinder sich ihren späteren Beruf als Tarzan oder Eiskunstläuferin, als Geheimagent oder Filmstar vorstellen. Kein einziges Kind wählte einen Beruf, wie ihn sein Vater oder seine Mutter hat – und den es selbst mit Wahrscheinlichkeit auch haben wird. Aber, man muß nicht erst warten, bis die Kinder, betrogen von falschen Leitbildern, auf die Fresse fallen. Der Platz in der Gesellschaft, den diese Kinder heute schon und erst recht morgen einnehmen, muß nicht notgedrungen bedeuten: Buckel krümmen und den Tag verleugnen. Wir wollen Kindern zeigen, daß sie auf ihrem Platz Abenteuer erleben, stark sein können, und daß sie Rechte haben. In unserem Jugend-Magazin wollen wir in Comics, Fotoberichten, Geschichten und Dokumentationen zeigen, wie die Wirklichkeit aussieht. Über die Kämpfe des Proletariats und seine Siege. Über die Methoden derjenigen, die uns das Recht streitig machen. Wir

werden Portraits machen, nicht von Hans Hass, Albert Schweitzer, Franz Beckenbauer, Mick Jagger, Marika Kilius, sondern von Menschen, die sich trotz ihrer beschissenen gesellschaftlichen Lage nicht unterkriegen lassen; von Trebegängern, Hausbesetzern, Eltern, Arbeitern, von Klassenkämpfern der Geschichte. Wir werden auch berichten über Wege, die Kindergruppen und -banden bereits gefunden haben, um ihre Wünsche zu verwirklichen. Und wir werden Anregungen für Spiele geben, in denen die Kinder lernen und üben können, was sie im Kampf für ihre Interessen brauchen: Solidarität, strategisches Handeln und Denken, diszipliniertes Vorgehen, Organisationsformen finden, ihre Wünsche ernst zu nehmen.«

Über die Wirksamkeit oder Unwirksamkeit einer derartigen Agitation würde erst entschieden, wenn sie langfristig die Massen der Jugendlichen erreichte. Und von denen ist sie, im Unterschied zu bürgerlichen Magazinen, bislang getrennt: über andere Medien (Fernsehen, Zeitschriften) würde sie nicht verbreitet und auf dem ›freien‹ Buchmarkt kann sie, schon aus Kapitalschwäche, nicht konkurrieren. Wetteifern müßte sie aber außerdem mit den aktuellen Leseinteressen der Kinder, wie das Kollektiv um Fest's Magazin sie selbst beschreibt: »Sie sind in ihren Träumen ganz groß, ganz reich und von allen verehrt und gefürchtet und erleben viele Abenteuer.« Solche ›billigen Träume‹ kann die bürgerliche Lektüre scheinhaft leicht befriedigen. Setzt eine Agitation durch Lektüre bei diesen Bedürfnissen an, dann muß sie den Glamour der bürgerlichen Fiction noch übertreffen oder erreichen, daß die Kinder ihre Leseinteressen sich freiwillig umfunktionieren lassen. Es wäre illusorisch, agitatorische Unterhaltungsprodukte herstellen zu wollen, die sich abstrakt gerade über die Bedürfnisse hinwegsetzen, an die man anknüpft, während es andererseits vielleicht wenig Raum läßt für eine Agitation ›gegen den Strich‹, wenn man sich diesen Bedürfnissen anpaßt, die ja nicht einfach die originären der Massen, sondern historisch produzierte sind.

Wie die vitalen Bedürfnisse schon der Kinder zu Formen versteinern, in denen sie vom Schaugeschäft aller Medien jedenfalls soweit befriedigt werden können, daß die Kinder, und nicht nur sie, nach diesen fiktiven Befriedigungen ihrer billigen Träume täglich neu verlangen – nach dem Wie und Warum dieses Versteinerungsprozesses wird von der bürgerlichen Wissenschaft nur von den bornierten Aspekten etwa der Psychoanalyse her gefragt. Auch hier würden empirische Untersuchungen im Kreise führen, und Antwort könnte nur eine andere Praxis geben. Bis dahin lassen sich Zusammenhänge der Phänogenese der Lesebedürfnisse von Kindern und Jugendlichen (wie das Kollektiv um *Keule* sie skizziert hat) nur spekulativ umreißen:
Die Menschen werden ohne ausdifferenzierte Verhaltens- und Einstellungsstrukturen geboren, so daß man nicht an einem ursprünglich-natürlichen Verhalten oder Verlangen der Kinder ablesen kann, wie die ›wah-

re‹ Sozialisation und die ›richtige‹ Gesellschaft auszusehen hätte. Dies aber wird man sagen können: Kinder sind, zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse, auf andere Menschen angewiesen, und diese wieder sind nur lebensfähig als Teil der gesamten Gesellschaft. So werden die Bedürfnisse der Kinder selbst schrittweise gesellschaftliche, wie es die Mittel zu deren Befriedigung von Anfang an sind; sie werden gesellschaftliche Bedürfnisse nach dem Leben in einer gesellschaftlichen Welt.

Durch die Abgeschlossenheit der Gruppe in primitiven, ›geschlossenen‹ Gesellschaften, insofern ihr Leben nicht nach Regeln abläuft, die eine herrschende Klasse oktroyiert hat, wird den Kindern eine Bedürfnis- und Verhaltensstruktur vermittelt, in der ›ich‹ und ›Gruppe‹ nahezu identisch sind und die ›Interpretationen‹ der Welt von der Reproduktions- und Lebensweise und den Traditionen der Gruppe bestimmt werden. In der Klassengesellschaft, heute, wird die Dichtigkeit, die Unausweichlichkeit dieser Vermittlung ausgenutzt. Den Kindern gegenüber soll jetzt die Familie als in sich abgeschlossene Gesellschaft, als Gruppe erscheinen, und wie diese das Universum repräsentieren, die Welterfahrung festlegen. Die Familie soll Autonomie vortäuschen, während sie nur ein hilfloser Agent ist. Durch ihre Vermittlung sollen die Kinder diese entfremdete Welt lieben lernen als die beste aller Welten, die natürliche, einzige.

So werden die Kinder emotional überintensiv und brüchig zugleich an die Eltern gebunden, in die Familie nicht eingebettet, sondern ihr preisgegeben. Sie werden einer Sozialisationsatmosphäre ausgeliefert, die zwar die Gruppensituation imitiert, insofern sie nach außen abgeriegelt erscheint, in die aber der Druck, die Repressionen der nach den Gesetzen des Kapitals entfalteten Gesellschaft hart durchschlagen: während die Eltern einerseits einen Intimkosmos aufbauen, in dem sie selbst die Souveräne ›spielen‹, sind sie andererseits selbst Opfer und äußerlich so bedroht und emotional so geschwächt, daß sie sich an ihren Kindern abreagieren, weil die die Schwächsten sind.

Dieter: »Vielleicht hat er Ärger ... auf seiner Arbeit gehabt, und dann versucht er, es an den Kindern auszulassen, und dann paßt er auf wie ein Schießhund, daß man keinen Krach macht ... um nur einen Anlaß zu finden, um zu schimpfen dann, um ... die Wut auszulassen an irgendjemanden.«

Karin: »Manche Eltern sind übernervös, wenn sie abends vom Arbeitstag heimkommen, und dann wollen sie ihre Ruhe haben. Das versteh' ich, gut. Aber dann fangen sie immer gleich an zu schreien, wenn irgendetwas los ist, na ja, dann wollen sie auch keine Fragen mehr beantworten, dann sagen sie immer, ich will jetzt meine Ruhe haben, jetzt will ich nichts mehr hören, jetzt geht raus ...«

Peter: »Ja, ich begreif ja auch, daß die Eltern manchmal überreizt sind, aber warum lassen sie dann immer gerade die Wut an den Kindern aus?«

Gabi: »Weil die die Schwächeren sind, das ist doch ganz logisch.«

Die Kinder aber können nun durch dieses Verhalten hindurch nicht mehr

die Repressionen einer Welt realisieren, gegen die man sich rüsten könnte, sondern sie erleben nur das durch die Familiensituation gebündelte zerstörende Unwetter der allmächtigen Eltern.[4] Die gleiche Vermischung von Intimität und Entfremdung formt zunehmend den kindlichen ›Weltkontakt‹. Die Familiensituation stimmt das soziale Verhalten nun ein auf das eingeengte Abhängigkeitsverhältnis Kind-Eltern.

Die Kinder sind also auf libidinös-emotionalen Kontakt mit den Eltern angewiesen und als wesentlichen Teil davon auf Sprechkontakt. Dabei ist den Kindern zunächst der Kontakt wichtiger als die Geschichten, und an den Geschichten fesselt sie anfangs nicht so sehr der starre Ablauf eines erzählten Ereignisses, als vielmehr die Möglichkeit, mit dieser Erzählung spielen zu können – wie das die Lust und Begeisterung zeigt, mit der Kinder ›Geschichten‹, Lieder, die Sprache verballhornen. Alles ist darauf angelegt, die Sprache als Kommunikationsmittel zu erfahren und über die Geschichten die Welt kennenzulernen als eine von Menschen menschlich gemachte Welt, in der das Kind und die Mutter auch eine Rolle spielen. In dieser Gesellschaft jedoch sind dafür nicht die Voraussetzungen gegeben, und so verläuft die Entwicklung anders.

Die Eltern haben sehr bald nur noch wenig Zeit für die Kinder, und diese benutzen dann die Aufforderungen »erzähl mir die und die Geschichte, sing mit mir dies Lied« als Alibi, um die Eltern wenigstens vor dem Einschlafen noch zehn Minuten bei sich haben zu können. So wird das Geschichtenerzählen zum Ritual, das auf die Geschichte selbst übergreift: sie muß unwandelbar sein. Die Reproduktion der unwandelbaren Geschichte wird zur Reproduktion der flüchtigen Kontaktsituation. Und in diesen erstarrten Geschichten wird nun wiederum nicht eine Welt dem Kind dargestellt, die gesellschaftlich gemacht und für die Menschen da wäre, sondern eine zu stehenden Bildern und fixierten Geschichten versteinerte Welt – so, wie sie ja auch die Mutter erlebt. Aber indem diese entfremdeten, ideologischen, repressiven Geschichten aus dem Munde der Mutter kommen, erscheint die Welt, erscheint unsere Welt der Klassengesellschaft dem Kind als heimeliges Märchenland. Auf diese Weise entsteht aus dem ›sozialen‹ Bedürfnis das Konsum- und hier speziell das Lesekonsumbedürfnis. Das spätere Lesen der Kinder, das individuelle Lesen, allein, zusammengekuschelt auf dem Bett, ist auch der Versuch, diesen Fetisch einer Kommunikationssituation, die Vorlese- und Dämmerstündchenatmosphäre zu reproduzieren.

Dieser Reproduktionsversuch ist den Kindern oft Trost in einer beklemmend *repressiven Situation*, aus der sie lesend in eine andere Welt entfliehen, ins Abenteuer.

Dieter: »... Jugendliche, die retten sich ins Lesen, vielleicht wegen einem Streit wieder

oder wegen komische Situationen, in die sie reingeschlittert sind, die wollen einfach mal aufhören, die wollen nicht immer den selben Quark hören.«

Und das Leseabenteuer fasziniert – den Kindern unbewußt – gerade deshalb so sehr, weil es die *vergangene, libidinös besetzte Vorlesesituation* wieder heraufbeschwört. Die Bücher, die bürgerlichen Kinderbücher, nutzen diese Ausgangserwartung der Kinder aus, indem sie den Kindern das Ausbruchsabenteuer zum Erziehungserlebnis werden lassen wollen.

Ein Buch, gleichermaßen berühmt als phantastisch-zauberhaft, wie als Exempel eines erzieherischen Abschreckungsbuches, ist Collodis *Pinocchio.*[5] Pinocchio ist ein hölzerner aber lebendiger Hampelmann – auch im übertragenen Sinne, nämlich ein Bursche, der ständig Unsinn macht und unfolgsam ist, und den noch viele phantastische Abenteuer mit schrecklichem Ausgang hobeln müssen, bis aus ihm »ein lieber, kleiner Junge wird, der allen Menschen Freude macht«. Was muß nun Pinocchio in diesen lehrhaften Leidensjahren lernen, um ein Mensch zu werden? »Alle, die ihren Eltern nicht gefolgt haben, sind am Ende krank und unglücklich geworden! Gar schlimm ergehts dem Hampelmann, der nicht aufs Wort gehorchen kann. Wem jung das Lernen nicht gefällt, läuft alt als Esel durch die Welt.« Und wer etwa spielen und dem ewigen Strafen und Schelten einmal entgehen, wer ins ›Faulenzerland‹ will mit seiner Hauptstadt ›Spielestadt‹, wo er unentwegt spielen und Kuchen essen darf: der wird eines Tages in einen Esel verwandelt und muß sich nun buchstäblich totarbeiten. »Glaub' mir, nur ehrliche Arbeit bringt Glück und wahren Wohlstand! Wer gesund ist, soll arbeiten und nicht betteln.« Und diese Strebsamkeit ist auch dann angebracht, wenn sie nichts einbringt: »Siehst du, gar mancher will hoch hinaus und ist doch schließlich mit wenigem vergnügt.« Also: leben um zu lernen, lernen um arbeiten zu dürfen und arbeiten um am Leben bleiben zu dürfen: das ist das eigene Glück, dessen Schmied man sein darf, während das selbstverschuldete Unglück darin besteht, als Esel sich totarbeiten zu müssen. Pinocchio wird solange gebeutelt, bis er den Sinn des Lebens begriffen hat. Jetzt kann die Fee zu ihm sagen: »Du bist ein braver Bub, Pinocchio. Sei in Zukunft kein Hampelmann mehr, sondern ein wirklicher, richtiger Knabe, der allen großen Menschen Freude macht.« Am Ende des Buches wendet sich Pinocchio direkt an seine Leser: »Laßt euch die Abenteuer des hölzernen Hampelmannes Pinocchio, der nicht folgen wollte, zur Lehre sein!«
Zahlreiche Kinderbuchklassiker stellen ähnliche Abschreckungs- oder ›Bewährungsabenteuer‹ dar:
Robinson Crusoes[6] 26jährige Inselexistenz wurde zum Muster der Tag-Flucht-Träume vieler Kindergenerationen, sie ist aber zugleich Strafe für den Ausbruchsversuch: »Ich armer, unglücklicher Robinson Crusoe habe

in einem schrecklichen Sturm ... Schiffbruch erlitten und landete an dieser entsetzlichen, traurigen Insel, die ich die ›Insel der Verzweiflung‹ nannte.« »Ich bin von der Menschheit geschieden, ein Einsiedler, aus jeder menschlichen Gesellschaft verbannt.« »Ich begann jetzt ernstlich darüber nachzudenken, was ich eigentlich getan hatte und wie gerecht die Strafe des Himmels für mein leichtfertiges Verlassen des Vaterhauses und meine Pflichtvergessenheit sei. All die guten Ratschläge meiner Eltern, die Tränen meines Vaters, der Mutter flehentliche Bitten traten mir lebendig vor die Seele, und mein Gewissen ... machte mir Vorwürfe, all die guten Meinungen in den Wind geschlagen zu haben ...«[7]

Nils Holgersons[8] wunderbare Reise auf einem Gänserücken durch ganz Schweden ist ebenfalls monströs-paradoxe Strafe: als er eines Sonntags nicht mit den Eltern in die Kirche gehen wollte, befahl ihm der Vater, zuhause die Predigt gründlich zu lesen. »Es war ihm [Nils], als sei er in einer Falle gefangen worden.« Ein Wichtelmännchen verwandelt ihn wegen seiner Ungezogenheit in einen Däumling. »Wenn er nur seine menschliche Gestalt wieder bekäme, würde ganz gewiß ein ausgezeichneter, guter, folgsamer Junge aus ihm. Aber was er auch immer versprach, es half alles nichts.« Nils muß sich, ähnlich Pinocchio, das Menschwerden erst verdienen – durch seine wunderbare Bewährungsreise.

Jeder Band der beliebten *Trotzkopf*-Serie[9] ist ein Bewährungsabenteuer, Strafe für Trotzköpfigkeit.

Dies ist das Selbstverständnis der Jugendliteratur, die Erziehungsmittel und Unterhaltungslektüre in einem sein will: Die erfundenen Abenteuer der Buchhelden in einer als große Kinderfalle dargestellten Welt, in der auf jedes Aufmupfen unweigerlich eine schreckliche Strafe folgt, sollen auf die kleinen Leser so erzieherisch wirken, als hätten sie selbst diese Erfahrungen gemacht. Aber theoretische Erfahrungen genügen eben nicht, die Kinderbücher stellen das ja selbst dar. Pinocchio will nicht hören, und so muß er eben am eigenen Leibe seine Erfahrungen machen: er brennt sich seine Beine ab, er landet, beinahe, in der Bratpfanne, er hängt schon einmal ohnmächtig in der Schlinge, die Zunge quillt ihm dabei bereits aus dem Mund und die Augen sind schon ordentlich groß hervorgetreten. Collodi stellt so (unfreiwillig?) dar, was ein Kind schließlich zum braven, kleinen Menschen macht: die permanente Todesangst.

Häufig wird die Todesstrafe zur Verdeutlichung auch ausgeführt, so an den Figuren aus dem *Struwwelpeter:* Paulinchen, Suppenkaspar, dem fliegenden Robert und an *Max und Moritz*, den bösen Buben.

Die scheinbar progressive Kritik, die diesen Büchern vorwirft, sie seien zu streng und grausam, sie seien ideologisch verlogen, weil repressiver als die Wirklichkeit, ist freilich zynisch: denn die Leser dieser Bücher, die wirklichen Kinder, machen ja ähnliche Erfahrungen. Dann aber ist es

doch angemessener, die reale Erziehung, die spürbare Schmerzen zufügt und greifbare Folgen hat, zu kritisieren, als nur deren Spiegelbild in Büchern, wo auch die brutalsten Schrecken schließlich nur papieren sind.
Doch auch die Kritik der repressiven Erziehung ist zynisch – sie übersieht geflissentlich, daß diese nur scheinbar gezielte ›Erziehung‹ lediglich die Unterdrückung weiterreicht, die den Eltern am Arbeitsplatz geschieht. Allerdings wirkt es sich für die Kinder verheerend aus, daß die äußeren Bedrohungen durch die intime Familiensituation potenziert auf sie einschlagen.
Aber die Bücher leisten ihren, über die Zwänge der Realität und der realen Erziehungslage hinausreichenden ›pädagogischen‹ Beitrag vielmehr dadurch, daß sie den Kindern einen fiktiven Ausbruchsversuch gleichzeitig vortäuschen und vereiteln. Das ›Abenteuer‹ wird domestiziert, die Welt wird zum familiarisierten Universum. Die ›einmalige Intimsituation zuhause‹ wird in den Kinderbüchern einfach abstrakt vervielfacht – dadurch bekommt die Welt des spezifischen Jugendbuches etwas so Unheimlich-Heimeliges. Der Ausbruch in ›Phantasie-Welten‹ wird zum literarischen Hausarrest.
So ergeht es dem kleinen Michael aus L. P. Travers *Mary Poppins*[10], der sich am »glücklichen Donnerstag« mal wieder von zuhaus wegwünscht und beim König vom Katzenstern landet: »›Du liebes Bißchen!‹, der König deutet ein Gähnen an, ›Du glaubst doch nicht etwa, du wärest das einzige Kind, das sich je meilenweit von zuhause weggewünscht hat. Ich versichere dir, es ist ein ganz gebräuchlicher Wunsch.‹ Und Michael sah zu seinem Erstaunen, daß die Küche voller Kinder war, die – zur Strafe, daß sie sich von zuhause weggewünscht hatten – nun ihr Leben lang Hausarbeiten machen und Katzen bedienen mußten. ›Sie halten den Palast blitzblank. Und praktisch kosten sie keinen Pfennig‹ erklärte ihm der König.«
›Überall ist es wie zuhause‹ aber auch in dem Sinn, daß sich die Kinder in einer fremden und entfremdeten Welt ›zuhause‹ fühlen sollen, in fernen und in Phantasieländern und selbst in der personalisierten Tierwelt den kleinbürgerlichen Familienalltag wiederfinden sollen, der in zahllosen ›Familienbüchern‹ und Ferienfamilienbüchern wiederum extensiv ausgestaltet wird.
Auch die Klassengegensätze sollen familiär lösbar erscheinen: in Erich Kästners *Pünktchen und Anton*[11] nimmt der reiche Vater Pogge Anton seine arme Mutter in seinem Hause auf, und Kästner fragt seine Leser: »Glaubt ihr nicht auch, daß die Armut leichter abgeschafft werden könnte, wenn die Reichen schon als Kinder wüßten, wie schlimm es ist, arm zu sein? Glaubt ihr nicht, daß sich dann die reichen Kinder sagten: Wenn wir mal groß sind und die Banken und Rittergüter und Fabriken

unserer Väter besitzen, dann sollen es die Arbeiter besser haben! Die Arbeiter, das wären ja dann ihre Spielkameraden aus der Kindheit ... Glaubt ihr, daß das möglich wäre? Wollt ihr helfen, daß es so wird?« »Nein«, antwortete ihm eine Schülerin in der Zeitschrift *Schulkampf*[12]:

»Erstens glaube ich das nicht und zweitens will ich auch gar nicht, daß es so wird ... Es gibt doch so viel mehr Arbeiter, die in den großen Fabriken und Warenhäusern arbeiten als Leute, denen die Fabriken und Warenhäuser und Banken und Rittergüter gehören. Und die vielen, denen es schlecht geht, sollen warten, bis die Reichen so nett sein wollen und den Armen etwas von ihrem vielen Geld abgeben? Ich finde das eine ganz gemeine Ungerechtigkeit und die Arbeiter finden das auch, und wenn die reichen Leute zu ihnen wirklich mal sagen würden: bitte schön, Sie dürfen in unseren schönen Autos fahren und Sie dürfen heute zu Mittag alle feinen Sachen mit uns essen, dann würden die Arbeiter sich bedanken, und sagen: wir wollen von Ihnen gar nichts geschenkt haben, wir haben selbst ein Recht auf alles, was Sie haben, denn wir arbeiten ja. Aber weil wir heute das Recht nicht haben, müssen wir darum kämpfen. Dabei können Sie uns leider nicht helfen, denn wir müssen Ihnen Ihre ganzen Fabriken fortnehmen und das macht Ihnen doch sicher keinen Spaß.«

›Überall ist es wie zuhause‹ – im doppelten Sinn: so heimelig persönlich und so repressiv; dadurch können die Bücher den Kindern diese schlechte Wirklichkeit als die einzig mögliche, die ›beste aller Welten‹ erscheinen lassen und ihre unterdrückte Lage als unumgänglich, aber, wenn mit einigem Humor getragen, als lustiges Abenteuer. Und so gelten auch die bedrohlichsten und grausamsten Jugendbücher den Eltern heute noch als lustig und phantastisch und sehr geeignet, aus ›bösen‹ Kindern durch bloße Lektüre brave, gute Menschen zu machen. So wie in ihrem Kopf ja auch die Erinnerung an die eigene Kindheit als eine Idylle friedlich zusammenwohnt mit der Vorstellung, Kinder seien von Natur garstig und müßten mit allen zu Gebote stehenden Mitteln erzogen werden.

Gabi: »Ja, früher haben die Eltern über unsere jetzigen Eltern bestimmt, und daß unsere jetzigen Eltern aber dagegen auch Protest hatten, vielleicht nur innerlich ... das haben sie alles vergessen, und jetzt wollen sie uns die gleichen Mittel aufzwängen, mit denen sie früher geknechtet wurden, und sie haben völlig vergessen, wie schrecklich das war ...«

Sie haben ebenso ehrlich verdrängt wie die Autoren, die eine ›lustige, heile Kinderwelt‹ darstellen wollen und doch nur das Inferno – allerdings unbewußt – zeigen, wie sie es in ihrer Erinnerung vorfinden. So, wie das Erich Kästner tut, der die These formulierte: »Die entscheidende Voraussetzung für den Jugendschriftsteller ist nicht, daß er Kinder, sondern daß er seine eigene Kindheit kennt, was er leistet, verdankt er nicht der Beobachtung, sondern der Selbsterinnerung.«[13] In fast allen seinen Kinderbüchern will Kästner das innig traute Verhältnis zwischen Eltern und Kindern darstellen. In *Pünktchen und Anton* gerät ihm das so: »Anton hatte in den letzten Wochen ihretwegen [der Mutter] viel ausgestanden. Erst hatte er sie jeden Tag im Krankenhaus besucht. In der Volksküche hatte er

essen müssen, und Tag und Nacht war er mutterseelenallein in der Wohnung gewesen. Dann war sie nachhause gebracht worden. Seit vierzehn Tagen lag sie im Bett, und er kochte und holte ein, und ein paar Mal hatte er sogar die Zimmer mit einem nassen Lappen aufgewischt.« Aber Anton ist seiner Mutter nicht vorbildlich genug – bei all der Arbeit vergißt er ihren Geburtstag! Sie kann ihm nicht verhehlen, daß ihr das sehr, sehr schmerzlich ist. Wieder reagiert er beispielhaft: »Er fiel auf seinen Stuhl zurück und zitterte. Er schloß die Augen und wünschte nichts sehnlicher, als auf der Stelle tot zu sein . . .« Bedingungslose Ergebenheit ist die Devise des ›großen Moralisten‹. »Ein richtiger Junge tut, was er soll. Basta!« heißt es in *Emil und die Detektive*.[15]

Viele Eltern, Lehrer und Kinderbuchautoren sehen besten Wissens in den Kindern wirklich nur Marionetten, ohne eigene Bedürfnisse, die immer das wollen, was sie sollen: »Das ist doch ganz einfach zu verstehen, Vater. Wer brav ist, hat es gut. Wer in der Schule lernt, braucht nachmittags im Haus nicht viel zu büffeln. Wer pünktlich ist, darf nach den Schularbeiten fortgehen. Es liegt alles bei uns. Den Ton geben wir Kinder an!« erklärt Ute ihrem Vater.[16] Die Unterwerfung der Buchkinder macht keine unüberwindlichen Schwierigkeiten. Sie sind einsatzbereit, wo sie gebraucht werden. Als Zutreiber der Erwachsenen und Handlanger der Erziehung stellt sich auch die erfolgreiche Enid Blyton dar (nach Lenin und Simenon die meistübersetzte Autorin der Welt[17]) in ihrer Schneider-Märchenbücherserie *Hanni und Nanni*[18], wo Band für Band die Klassenkameradinnen Neuankömmlinge in die Internatsordnung eingliedern. So etwa die arme Marianne: »Mich haben meine Eltern aus dem Haus geschickt, damit ich sie . . . nicht mehr belästige. Damit muß ich fertig werden!« Die Klassenkameradinnen ›helfen‹ ihr dann, sich einzuleben: »Wir sollten Marianne schneiden, das wird sie sicher zur Einsicht bringen. Wenn du dich weiterhin wie ein Dummkopf benimmst, dann werden wir dir eine unangenehme Zeit bereiten, es gibt Wege, mit dir fertig zu werden. Ich warne dich, wenn du weiterhin so den Unterricht störst, dann werde ich dir den Hals umdrehen. Willst du, daß wir uns für dich schämen? Marsch ins Bett, wie es die Lehrerin befohlen hat und willst du nicht, dann pakken wir dich, und wenn wir dich die Treppe hinaufschlagen müssen.«

Im Kinderbuch werden die Konflikte zwischen Erwachsenen und Kindern gelöst auf Kosten der Kinder.

Karin: »Über Probleme gibt's ja schon Bücher . . . irgendwie dann ist das viel lustiger, werden die aufgeklärt . . . das ist immer son klare Fall . . . fünf Minuten später ist der Fall wieder aufgeklärt!«

Auf Kosten der Kinder, die ihre Bedürfnisse verleugnen, ihre Interessen vergessen, die Peitsche, die sie schlägt, küssen, ihre Unterwerfung wün-

schen sollen. Das wird ihnen in den Büchern freilich leichter gemacht durch Belohnungen, die im wirklichen Leben der Kinder meist ausbleiben. Enid Blyton etwa teilt diese Freuden in ihren mehr als hundert Büchern verschwenderisch aus, gewiß 10-20 mal in jedem Band: »Weißt du, was ich ganz schrecklich gern haben würde, Tante Allie?« Was mag Jack so schrecklich gern haben wollen? Liebe? Zärtlichkeit? Das Leben in einer besseren Welt, als emanzipiertes Kind, frei von Unterdrückung? Bei Enid Blyton ist es nur: »Ein gekochtes Ei und ein Butterbrot. Soeben, ganz plötzlich, ist mir eingefallen, daß ich nichts auf der Welt lieber haben möchte!« »Das ist ein gutes Zeichen«, meint dazu Tante Allie.[19] Ja, das ist wirklich ein gutes Zeichen: Jack wünscht sich das, was er hat, was ihm, in den Büchern der Blyton zumal, nicht vorenthalten wird, denn Mahlzeiten sind dort die eigentlichen Glücksmomente der Kinder, nichts wiederholt sich denn auch in diesen Büchern so stetig wie das Auftischen und Verzehren frischer Butterbrote, saftiger Pfirsiche, Äpfel und Birnen, das Knabbern an knusprigen Zwiebäcken, das Öffnen leckerer Konservendosen. »Sie setzten sich an den Frühstückstisch und langten herzhaft zu, obgleich sie nicht alles aufessen konnten, was Frau Hansen gebracht hatte. Auch Tim [der Hund] zierte sich nicht. Den größten Beifall fand das hausbackene Brot. ›Ich könnte mich allein an dem Bauernbrot und der frischen Butter sattessen . . .‹ Anne verdrehte die Augen vor Wonne. ›Unser Brot zuhause schmeckt lange nicht so gut.‹«[19a] Hier wird gar kein Essen geschildert, sondern gestanzte Klischees hintereinandergesetzt, eben die Klischees, mit denen die Leser lernen sollen, die ›Höhepunkte‹ des Lebens Schritt für Schritt zu artikulieren und auch schon zu apperzipieren; das Brot, das Anne und Jack so hysterisch vergöttern und an dem es den Kindern in diesen Büchern nicht fehlt, können sie gar nicht mehr wirklich schmecken, weil es für sie inzwischen mit mehreren Fetisch-Hüllen fest eingewickelt ist: es ist die verdinglichte Sehnsucht nach der oralen Beziehung zur Mutter und trägt zugleich den Stempel des Fetisch-Charakters der Ware. Schon die Blyton-Kinder ›wissen‹, daß ein selbstgebackenes Brot ›wertvoller‹ ist als ein gekauftes, seriell hergestelltes. Es ist das Gewürz des Selbstgemachtseins, das ihnen so schmeckt. Sie demonstrieren die Ahnung, daß das Leben im Kapitalismus eine Vernichtung hoffnungsloser Erwartungen ist und klammern sich deshalb ans Ewiggleiche als ans Superlative. »Seht doch die riesigen Pfirsiche! Und so wunderbar belegte Brote hab' ich im Leben noch nicht gegessen!« Hier wird das Kinderbuch zum Werbetext. Hier wie dort werden die großen Sehnsüchte wachgerufen nach Liebe, Glück und Selbstverwirklichung und mit Zahnpasten, Intimsprays und Autos als Ersatz gewunken. Die Bücher stellen also die Unterwerfung der Kinder dar, die reibungslos verläuft, weil sie scheinbar den Bedürfnissen der Kinder selbst entspricht, und sie bieten zur Beloh-

nung Ersatzbefriedigungen an. Aus den Kinderbüchern erklingt der Sirenenruf: »Ihr braucht doch nur nachzugeben! Gehorcht, und ihr werdet glücklich sein! Gebt nach! Gebt nach und ihr werdet reich belohnt! Mit Lob und Anerkennung, mit guten Schulnoten, mit Aufstieg und den Freuden des Konsums.« Daß sie Ersatzbefriedigungen darstellen, kann das verdinglichte Bewußtsein der Autoren selbst nicht erkennen. Für sie sind es die schönen Seiten ihres Mittelstandslebens und zugleich Befriedigungen, die sie und die Buchkinder und die Mittelstands- und Bürgerkinder unter den Lesern sich real beschaffen können. Für den größten Teil der Leser sind es aber Ersatzbefriedigungen, die sie sich wiederum nur ersatzweise, fiktiv, beschaffen können – sie können nur *lesen*, wie die zwar ebenfalls unterdrückten und gebeutelten, aber doch erheblich besser davongekommenen Buchkinder unentwegt Torten und Pfirsiche essen, von ihren Eltern »eine nette, kleine Überraschung« gemacht bekommen, in den Ferien mit Jet, Yacht oder großem Auto verreisen und dann segeln, reiten und wichtige Rollen in aufregenden Abenteuern spielen.

Durch die glattere, weil bloß papierene Repression, durch das Sirenengeschwätz von Aufstieg und Belohnung, durch die Attribute konsumfreudigen Wohlstands wird für die Masse der Leser auch die repressive Welt der Kinderbücher noch zum Traumleben, die Lektüre zur Droge. Dieser Rausch, durch den sie aus ihrer Situation fliehen wollen, soll sie gefügig machen. Die fiktive Wunschbefriedigung soll zum Gängelband werden.

Karin: »Wir lesen uns in son Rausch rein ... wir machen uns Illusionen vor, wenn wir so Bücher lesen ... das ist wie Rauschgift ... dann wird uns was vorgegaukelt, und wir finden das auch noch schön.«

Wenn Arbeiter oder Kleinbürger ihrem Kind mal ein ›richtiges Buch‹ schenken, dann übertragen sie mit diesem Geschenk zugleich all die Hoffnungen auf ihr Kind, die sie für sich selbst schon längst begraben haben, und die sie deshalb auch in ihrer realen Erziehung den Kindern nicht vermitteln können. Das angeblich gute Buch aber symbolisiert Wissen und Bildung: die propagierten Voraussetzungen für den Aufstieg. Und während sie die wirkliche Erziehung und die reale Lage ihrer Kinder als gegeben hinnehmen, überschätzen sie die mögliche Wirksamkeit der Bücher – aber sie schätzen diese auch inhaltlich falsch ein. Außer durch den Preis unterscheiden sich die wenigsten der repressiven Kinderbücher von der Kolportage in Comics und Heftchen, nur daß dort die Helden der Krimis (fast alle Blyton-Bücher sind Kriminalgeschichten, aber nicht nur sie), der Abenteuer- und Entwicklungsromane Kinder sind, an denen die Täuschung demonstriert werden kann, bei ihnen wie bei den kleinen Lesern sei noch alles drin, aus ihnen könne noch alles werden, auch James Bond

oder Plattenstar, sie müßten sich nur immer unterwerfen, gehorchen und schön fleißig sein.
Die Kinder aber möchten nicht Kind, sie wollen lieber erwachsen sein.

Karin: »... ich möchte lieber erwachsen sein, mir gefällt das eigentlich so nit, wenn ich nämlich erwachsen bin, also bin ich irgendwie ein bißchen freier, ich brauch' nit meine Eltern, die ham mir dann nix mehr zu sagen ... da hat mir keiner, der noch viel älter ist als ich ... der ist dann nicht in einer anderen Stufe, der ist nicht erwachsen, wie Erwachsene und Kinder zusammenstehen, also auseinanderstehen ... dann hat man andere Beziehungen, und das ist dann viel besser. Also ich möcht lieber erwachsen sein.«

Doch sie glauben schon bald nicht mehr, daß sich an ihrer Lage als Kinder und als ›Unterschichts‹kinder durch ihr eigenes Zutun etwas ändert, und schon gar nicht durch die Lektüre ›erzieherischer‹ Bücher, die ihnen überdies nur vor Augen führen, daß sie immer noch Kinder sind. Sie lesen nun sehr rasch das, was auch ihre Eltern lesen: normale Kolportage, die überdies billiger und meist spannender und oft technisch perfekter ist. Und sie lesen sie – ohne es zu wissen – aus dem gleichen Grund wie ihre Eltern: aus Resignation. Ihr Wunsch, nicht mehr Kind sein zu müssen, geht in bittere Erfüllung. Sie werden hoffnungslos wie ihre Eltern. Der Kinder unbändige Sehnsucht, aus ihrer Lage auszubrechen, die so groß ist wie die Sehnsucht des Arbeiters, nicht mehr Arbeiter sein zu müssen, wird ihnen von der Manipulation jetzt gleichermaßen hämisch befriedigt: trügerisch, zum Schein. Darin liegt die Aufgabe der bisher untersuchten Lektüre, auf diese Weise übt sie ihre Funktion aus: bürgerliche Ideologie an Nicht-Bürgerliche, an Kinder der Unterschicht, zu vermitteln. Denn für Kinder des ›neuen Mittelstandes‹ ist diese Zubereitung bürgerlicher Ideologie nicht mehr angemessen und glaubwürdig.

Das Bedürfnis des Mittelstandes nach besseren Büchern für seine Kinder äußerte sich zunächst als Wunsch reformerischer Pädagogen, Autoren und Eltern nach dem guten Buch für alle Kinder, als Wunsch nach Büchern, die weniger grausam, erzieherisch unterdrückend und kitschig sind, und die nicht nur, wie die Heftchen, Kinder in den folgenlosen Rausch sinnloser Abenteuer führen. Es wurden und werden Bücher verlangt, die auf die eigenen Interessen und Bedürfnisse der jungen Leser eingehen, die in ›die Welt des Kindes‹ führen sollen. Jene Kinderwelt soll aber nicht von dieser Welt sein – sie wird vielmehr geschwind in das Reich der Phantasie verbannt. So, wie das Astrid Lindgren, das große schwedische Vorbild moderner Jugendbuchautoren, einmal in Florenz forderte[20]:

»Die Phantasie der Kinder braucht Bücher, um zu leben und zu wachsen. Die Kinder von heute sehen Filme, hören Radio, erleben das Fernsehen, lesen Bilderserien – das alles kann ja unterhaltsam sein, aber es sind Erlebnisse an der Oberfläche. Ein Kind mit seinem Buch allein erschafft sich irgendwo in den geheimen Kammern der Seele eigene

Bilder, die alles andere übertreffen. Solche Bilder sind für den Menschen notwendig. An dem Tag, da die Phantasie des Kindes sie nicht mehr zu erschaffen vermag, wird die Menschheit arm. Alles Große, das in der Welt vollbracht wurde, spielte sich zuerst in der Phantasie eines Menschen ab, und wie die Welt von morgen aussehen wird, hängt zum großen Teil vom Maß der Einbildungskraft jener ab, die heute lesen lernen. Deshalb brauchen Kinder Bücher.«

Und solche Bilder hat Astrid Lindgren den Kindern geliefert. Als ihre berühmte Buchserie *Pippi Langstrumpf*[21] 1949 ins Deutsche übersetzt wurde, erschien diese Pippi manchen Eltern und Pädagogen als Schreckgestalt und Erziehungssaboteurin, anderen als große Befreierin in der Kinderliteratur. Wer immer mit den Füßen auf dem Kopfkissen und dem Kopf ganz tief unter der Bettdecke schläft, ein zu kurzes Kleid, verschiedenfarbige Strümpfe und Schuhe so groß wie zwei Schiffe trägt, wer nicht in die Schule geht und abends ins Bett, wann er will, muß revolutionäres Aufbegehren unter den kleinen Lesern hervorrufen – so fürchteten die verschreckten Erzieher –, muß die Kinder von Zwängen und Ängsten befreien – hofften die Reformpädagogen. Aber Pippi kann ihren Lesern ja nur deshalb ein so außergewöhnliches Leben vorführen, weil sie mit einem unerschöpflichen Koffer Gold allein in ihrer Villa Kunterbunt lebt und so stark ist, daß sie große Männer wie Tennisbälle in die Luft werfen kann. Welcher kleine Leser könnte sich wie Pippi trauen, Erwachsene auszuschimpfen, ohne daß diese zornig würden? Nur lesend können sie sich entlasten, und so sind sie, trotz Pippi, bei nächster Gelegenheit selbst wieder wehrloses Opfer.

Gabi: »Unsere Eltern sagen doch immer: solange ihr noch die Füße unter unseren Tisch steckt, da müßt ihr uns noch parieren und gehorchen und solange ihr noch bei uns lebt, da müßt ihr tun, was wir wollen. Wenn ihr mal später selber Geld verdient, dann könnt ihr machen, was ihr wollt ... Aber wenn man dann mal sagt: ja, wir haben ja gar nicht die Wahl, wir müssen ja hier leben, dann heißt es: ach, red' nicht son Zeug hier, laß mir meine Ruhe.«

Auch die Kinder im Buch, Pippis Freunde, werden nicht vor Schrecken und Ängsten bewahrt. Die Verhöre des reichen Fräulein Rosenblom, das jedes Halbjahr einmal in die Schule kommt, um die artigen und fleißigen Kinder herauszuprüfen und sie anschließend zu beschenken, bewirken, daß alle Kinder der Stadt in Angst vor ihr leben. Pippi ändert daran nichts. Sie tröstet lediglich die weinenden Durchgefallenen, macht ein lustiges Gegenverhör, in dem jedes Kind die Antwort weiß, und belohnt sie just wie das Fräulein Rosenblom. Die Leser von Pippi sollen auch nur getröstet werden, indem sie, allerdings bloß lesend, miterleben, wie die Buchkinder Goldstücke und Bonbons nachhause tragen. Die gefürchtete Pippi hat gegen unsere Gesellschaft gar nichts einzuwenden, so wenig, daß in Schweden eine Zeitlang besonders brave Schulkinder sich ›Pippi Langstrumpf‹ nennen durften. Es gelingt Astrid Lind-

gren, die Protestbedürfnisse der Kinder als märchenhafte Phantastereien darzustellen und sie so grundsätzlich und für immer zwischen Buchdeckel einzusperren. Aber auch an sich selbst sind die Späße Pippis nur folgenlos-komische Auskeilversuche gegen eine Wirklichkeit, die man im Ganzen eben als unveränderbar hinnehmen muß. Die Späße sind nur Humor, mit dem sich alles leichter tragen lassen soll: Humor als Disziplinierungsmittel.

Wodurch unterscheiden sich aber dann die modernen, fortschrittlichen Jugendbücher vom alten und vom zeitgenössischen repressiven Kinderbuch? Vielleicht läßt sich ein Unterschied zeigen an dem Jugendroman *Timm Thaler oder das verkaufte Lachen* des renommierten James Krüss.[22] Timm Thaler ist ein armer Arbeiterjunge, aber er hat ein »wundervolles kullerndes Kinderlachen«: »Es war kurios: dieser Junge, der sich durch ernste Annäherungsversuche und durch Hilfsbereitschaft und freiwillige Botengänge keine Freunde hatte schaffen können, dieser selbe Junge gewann durch nichts als sein Lachen beinahe jedermann zum Freund.« Nachdem sein Innerstes und Eigentlichstes derart zum Ding, zur Ware geworden ist, kann Timm das Lachen natürlich auch verkaufen – an den Baron Lefuet, versteht sich, dessen schwerreicher Erbe er nun wird. Aber bald sieht Timm ein: »Am Reichsein – das wußte er jetzt – hatte er ohnedies keinen Spaß. Er hatte sein Lachen verkauft, für etwas, das er gar nicht brauchte. Und nun beschloß der Junge etwas viel Wichtigeres: er wollte sein Lachen zurückgewinnen.« »Timm wußte jetzt, daß er das Beste verkauft hatte, was er jemals besessen hatte.« Das Leben des Großkonzerns, den Timm einmal erben soll, wird zutreffend beschrieben als Geschäft mit Ausbeutung, Betrug, Krieg, Not und Tod der Massen der Bevölkerung. Aber Timm steht als Einzelner außerhalb und, als durch einen Teufelspakt möglicher Erbe, sogar ›über‹ dem Konzern. Er versucht nur, die anderen Großaktionäre gegen Lefuet auszuspielen, halb tändelnd und lediglich, um sein Lachen zurückzugewinnen. Ausbeutung und Unterdrückung können bestehen bleiben – aber ohne ihn. »Er wünschte sich das Königreich des Barons nicht mehr. Er bekam Angst vor Geschäften.« »Der Junge sehnte sich danach, irgendwo in den Straßen dort unten ein unbekannter, ganz gewöhnlicher Junge zu sein.« Aber diese ›Weisheit‹ ist auch Verzicht: »Es wäre einfach gelogen, wollte man behaupten, Timm hätte sich unbehaglich gefühlt in dieser Wolkenhöhe über der Welt. Hier war ja das Leben leicht. Zumal für jemanden, der am Lachen krankte.« Damit demonstriert Krüss einen Widerspruch, den er selbst nicht voll begreift. Denn wenn Timm erkennt: »Lachen ist Freiheit nach innen«, wenn er zu sehen meint, auch Lefuet sei durch das Lachen ein freierer Mann geworden, so kann ihm doch nicht ganz verborgen bleiben, daß eigentlich nur die Reichen einen Grund zu lachen haben, daß man in der Wolken-

höhe auch ohne Lachen freier ist als in den Niederungen der Arbeitswelt, in der auch das Lachen nichts hilft. Unter der Hand erweist sich, daß Lachen als Freiheit nach innen eine illusorische Freiheit für Unfreie ist, und daß ihr Lachen, der Humor, mit dem alles besser geht, ein verzichtendes Lachen ist. Aber dieser Verzicht wird im Buch belohnt: Timm, der als Arbeiter den Pakt mit Baron Pferdefuß eingegangen war, geht immerhin als Direktor eines Marionettentheaters daraus hervor. Scheinbar ist hier wirklich das Weltbild des repressiven Jugendbuches auf den Kopf gestellt: während dort zu Fleiß und Aufwärtsstreben erzogen wurde, wird hier gerade der scheinbar freiwillige Verzicht auf materielles Streben recht attraktiv belohnt und für die Leser dieses Buches durchaus glaubwürdig: denn es ist ein Buch für Kinder aus dem gebildeten Mittelstand. Für jene Schicht, in der man zwar hoffnungsvoll eine Karriere immerhin beginnen kann – im Gegensatz zur Unterschicht –, aber irgendwann doch resignieren muß. In der Polsterung eines gehobenen Gehaltes und eines komfortablen Lebens, in der Funktion eines Theater- oder sonstigen Direktors läßt sich diese Resignation freilich noch hinlänglich genießen. Dieser Genuß gipfelt aber in dem eingebildeten Bewußtsein der Freiheit nach innen, der Freiheit der Phantasie, der Freiheit zum Humor: im Bewußtsein der eigentlichen, der geistigen Autonomie, im Bewußtsein der Kultur.

Die Kultur, die Freiheit nach innen, war für junge Leser im Buch von James Krüss als Lachen aufgetreten, als Lachen, das gekauft und verkauft werden konnte, als Ware. Die Ware aber, als die man innere Freiheit, Kultur, kaufen kann, ist das gute Buch. In der Substanz ebenso manipulativ wie Heftchen oder Jugendbücher zu 3,95 DM aus dem Kaufhaus, ist es doch äußerlich von jenem sichtbar unterschieden: durch den Preis, durch seine exquisite, dekorative, werbegrafisch geleckte Aufmachung. Seine Leser sollen lernen, daß das gute Buch Statussymbol ist. Und deshalb erfüllt auch das gute, das Mittelstandsjugendbuch objektiv, d. h. ohne das Wissen seiner Verfasser, Verleger und Käufer die gleichen Funktionen wie das repressive Kinderbuch und das verschrieene Heftchen.

Gegen die Wünsche ihrer Eltern konsumieren nun auch viele Mittelstandskinder Fernsehen und Heftchen – und werden später dennoch Mittelständler, wie die Arbeiterkinder später Arbeiter werden. Das weist zurück auf die Frage, wie wirksam die Unterhaltungslektüre als Sozialisationsmittel ist, und wie spezifisch diese Wirkung sein kann. Innerhalb der bestehenden Verhältnisse scheint die spezifisch-erzieherische Wirkung der Lektüre gering. Und bürgerliche Zyniker, die glauben, wenig zu sagen, wenn sie meinen, Bücher erzögen zum Lesen, sagen vielleicht noch zu viel. Der Leser, der isoliert und kontemplativ die ›Realität‹ konsumiert,

wie sie sich in ›billigen‹ aber unerreichbaren Tagträumen darstellt, ist nicht das Produkt der Bücher, sondern der Verhältnisse, die diese Bücher produzieren.

Eine Agitation übers Lesen scheint daher an zwei Punkten ansetzen zu können: entweder, sie nimmt die vorliegenden Lesebedürfnisse auf und befriedigt sie mit anderen Inhalten attraktiver als bürgerliche Lektüre und Massenmedien, oder es gelingt ihr, die Funktion des Lesens im ›Sozialisations‹prozeß zu verändern. Der erste Weg ist der klassische. Edwin Hoernle hat ihn programmatisch umrissen:

»Die kommunistische Erziehungsbewegung muß die bürgerliche Kinderliteratur und zwar die sogenannte ernste wie die sogenannte Schundliteratur sorgfältig beobachten und analysieren. Nicht nur, um den Gegner zu kennen, sondern auch, um von den Methoden dieses geübten und routinierten Gegners zu lernen.«[23]

Er analysiert die Kinderliteratur und kommt zu dem Schluß:

»Typisch für die bürgerliche Kinderliteratur der ganzen Welt ist dieser idealisierende, von der rauhen Wirklichkeit abziehende romantische Charakter. Die bourgeoisen Verleger und Schriftsteller kennen die Vorliebe der Kinder ... für Heldentum, Wagemut, Abenteuer ...«[24],

und diese Vorliebe soll die sozialistische Jugendliteratur ausnützen.

»Die proletarisch-revolutionäre Kinderliteratur nimmt ihre ›Romantik‹, ihre ›Abenteuer‹ aus den großen Spannungen und gewaltigen Umwälzungen der proletarischen Revolutionen und aus den Rebellionen der unterdrückten Kolonialvölker. Es kommt sehr viel darauf an, daß allmählich eine künstlerische und schriftstellerische Tradition auf dem Gebiete proletarischer Kinderliteratur geschaffen wird, die an psychologischer Einfühlung in die Eigenart des Kindes und Jugendlichen, an bewußter Anpassung an die jugendliche Vorliebe für heroische Phantastik, an Lebendigkeit, Anschaulichkeit und Spannung die bürgerliche Schmutzkonkurrenz schlägt und durch ihren proletarischen Idealismus, d. h. durch ihre intensive Hingabe und Begeisterung für die Freiheitskämpfe aller Zeiten, insbesondere aber für den gegenwärtigen Kampf der Arbeiterklasse, die werktätige Jugend zum bewußten und gestählten Revolutionär erzieht.«[25]

Hoernle legt es faktisch auf den Machtkampf der proletarischen gegen die bürgerliche Jugendliteratur an; dabei fetischisiert er ihre Wirkung als Propaganda, wie er deren Inhalte für austauschbar hält. Hoernle hätte aber nie daran gedacht, mit dieser Propaganda Kinder aus nicht-sozialistischem Milieu zu agitieren, wo einer solchen verbalen Aufklärung das ganze Schwergewicht der *unmittelbaren* Realität entgegensteht. In der Jugendbuchdiskussion sowohl der alten Sozialdemokratie der Kaiserzeit wie der KPD der Weimarer Republik[26] ging es nur um eine bessere Lektüre für Genossenkinder; Hoernle dachte überhaupt nur an die schon kommunistisch *organisierten* Jugendlichen, deren Erziehung eingebettet war in die kämpferische Gegenwelt einer großen kommunistischen Partei. Ob in diesem Zusammenhang die literarische Erziehung ein zusätzliches und förderliches Gewicht hatte, ist wiederum nicht auszumachen, und man könnte ebenso leicht befürchten, daß die ›Heldenliteratur‹ von revolutio-

närer Praxis abgelenkt und dazu »erzogen‹ hätte, den Kampf der eigenen Klasse als Legende zu konsumieren.

Daß und wie eine Kinderagitation die Funktion des Lesens selbst anders einschätzen und einsetzen könnte, hat, ebenfalls in der Weimarer Zeit, Lu Märten überlegt: »So müßte die neue Schule ... berücksichtigen, ... daß nicht intellektuelle Dressur den Begriff: Schule umfaßt, sondern daß Spiel, Arbeit, Praxis, der Zufall des Schauens und Erlebens, darin Möglichkeit, Raum und Geltung fände.«[27] Die Schule soll Arbeitsschule sein, ihre Methode praktisch, nicht theoretisch-kontemplativ.

»Und das führt auch wieder zur Frage des Lesens. Soll und muß denn ein junges Kind in den Jahren, wo es sich mit allem Werkzeug, mit Buchstaben und Schrift erst herumschlagen muß, soll es da in Büchern lesen? ... Im ganzen produziert und gewinnt ein Kind hinter seiner Fensterscheibe mehr Anschauung und Erfahrung als hinter einem Buch (es kommt natürlich auf den Ausblick an).«[28]

»Die vor einigen Jahren gemachten Anstrengungen, eine gute Jugendlektüre anzuregen und zu schaffen, sind fast resultatlos geblieben. Gibt das nicht zu denken?«[29]

»Sollen aber Kinder durchaus ihre eigene Lektüre haben und behalten, so lasse man sie diese selber schreiben – und nehme das durchaus nicht lächerlich ...«[30]

Wenn für heutige Ansätze einer Kinderbuch-Agitation die Voraussetzungen nicht gegeben sind, von denen Hoernle ausgehen konnte, scheint unsere Kluft zu Lu Märten noch größer: sie räsoniert über Schule und Erziehung *in* einer sozialistischen Gesellschaft. Hierzulande macht ein Kind hinter seiner Fensterscheibe, aber auch auf der Straße beim Spielen mit anderen Kindern nur die Erfahrung der kapitalistischen Welt. Gegenerfahrungen wären erst einzubringen durch eine praktische Agitation, »durch die Kinder lernen können, was sie im Kampf für ihre Interessen brauchen«. Nur als integraler Teil einer solchen Praxis könnte eine ›Kinderproduktionskunst‹ wirksames Medium sein, sie aber vielleicht eher als eine bloß inhaltlich-politische Kinderliteratur.

Anmerkungen

1 Vgl. Uwe Czaia, »Zur Reichweite und Funktion der Massenmedien in der Bundesrepublik«, in: *Massenkommunikationsforschung 2: Konsumtion*, hrsg. von Dieter Prokop, Frankfurt 1973.

2 Sogar die Manipulationskritik während der Studentenrevolte hat sich von dieser Eigenwerbung, etwa der Springer-Zeitschriften, blenden lassen – so etwa Reimut Reiche in *Sexualität und Klassenkampf* und Heiner Schäfer in »Schicht- und gruppenspezifische Manipulation in der Massenpresse« (1969; abgedruckt in *Massenkommunikationsforschung 1: Produktion*, hrsg. von Dieter Prokop, Frankfurt 1972).

2a Wobei überdies die Jugendbücher als ›Ware‹ meist primär bei den Eltern, nicht den Kindern ›ankommen‹ müssen, wie die folgenden Zitate zeigen:

Peter: »Ja, das Buch ... käme ganz einfach bei den Erwachsenen nicht an ... von den Eltern würden die Bücher, die sowieso so teuer sind, würden dann also nie gekauft und so würde die Produktion ruiniert werden ... Die Eltern kaufen doch für die Kinder also für die Jugendlichen kaufen sie doch die Bücher ... die Eltern gukken sich das manchmal an und lesen dadrin, und wenn sie jetzt zum Beispiel hinten aufschlagen und lesen, daß da jetzt die Jugendlichen die Eltern kritisieren ... dann würden sie sofort zuklappen und täten sagen: nein! Das bekommst du nicht, dann täten sie uns lieber wieder ein Märchenbuch kaufen ...«
Dieter: »... weil die Mehrheit der Erwachsenen immer die Jugend also sozusagen unterdrückt und danach ... richtet sich doch der Verlag.«
Karin: »Erwachsene schreiben die Bücher ... dann wollen die sich ja nicht erniedrigt sehen ... Wir würden ja auch die Erwachsenen ruinieren ... wenn so Bücher geschrieben würden ... wo die Kinder die Schlauen sind, dann würden ja die Erwachsenen ... schon gleich sagen: nein, nein! Das kaufen wir nicht ... das ist nichts ... dann werden die noch ganz aufständisch.«
Gerd: »Weil die Eltern doch bestimmt ihren Kindern das verbieten würden, so was zu kaufen.«
(Sämtliche Kinderzitate in diesem Beitrag stammen aus einer vorbereiteten Diskussion mit Hauptschülern aus der 8. Klasse.)

3 Malte Dahrendorf, *Das Mädchenbuch und seine Leserin*, Hamburg 1970, Verlag für Buchmarktforschung.

4 Die heillose Verquickung: insulare Familiensituation und besonders hartes Durchschlagen der Bedrohungen und Härten des Kapitalismus, zeigt sich besonders im kleinbürgerlichen Sozialisationsprozeß, während das Arbeiter- und Bauernmilieu, soweit es nicht schon völlig zerstört wurde, manchmal noch gruppenähnliche Strukturen vermitteln kann, und wo daher die Erziehung zwar äußerlich rauhbeinig, aber emotional vielleicht längst nicht so gestört ist, wie das bürgerlichen Sozialisations- und Kompensationsforschern erscheint. Vgl. hierzu etwa Richard Hoggart, *The Uses of Literature*, Harmondsworth 1971.

5 Carlo Collodi, *Pinocchio*, Sonderausgabe des Tosa Verlages, Wien (o. J.).

6 Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*, zit. nach der Winkler-Ausgabe, München 1966, S. 80, S. 75, S. 14.

7 *Robinson Crusoe* wurde von Defoe (17019) nicht als Jugendbuch geschrieben, sondern erst von Rousseau dazu gemacht: »Dieses Buch wird das erste sein, das mein Emile zu lesen bekommt, es wird für lange Zeit das einzige sein, woraus seine ganze Bibliothek besteht ...« (*Emile oder über die Erziehung*, zit. nach der Reclam-Ausgabe, Stuttgart 1965, S. 389) Das ändert aber nichts an der objektiven Funktion des *Robinson*, dessen Nachahmungen eine ganze Gattung von Kinderbüchern konstituieren. Übrigens sollte Robinson auf seiner Insel nicht nur sich nach der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft zurücksehnen, sondern auch die Gesetze dieser Gesellschaft als »Robinsonade«, als Naturzustand begreifen und akzeptieren lernen.

8 Selma Lagerlöf, *Nils Holgerssons wunderbare Reise mit den Wildgänsen*, S. 2 u. S. 12.

9 Else Wildhagen u. Suse la Chapelle Roobol, *Trotzkopf* (4 Bände), Wien-Heidelberg 1961.

10 P. L. Travers, *Mary Poppins* (5 Bände), Berlin (Übertragung aus dem Engl.).
Die Mary-Poppins-Bände sind markante Vertreter der englischen Nonsense-Literatur. Sie führt die Kinder in Welten, in denen die Proportionen vertauscht, in denen groß was klein und dick was dünn und manches auf den Kopf gestellt ist, in Wel-

ten, die eben keinen eigenen, anderen Sinn haben, sondern in denen alles Unsinn-Nonsense ist.

11 Erich Kästner, *Pünktchen und Anton*, Wien 1971 (74. Aufl.).

12 *Der Schulkampf*, Jg. 5 (1932), H. 1, S. 16; abgedruckt in Dieter Richter (Hrsg.), *Das politische Kinderbuch*, Darmstadt und Neuwied 1973.

13 Erich Kästner in: Braak, »Laudatio 1965«, in: *Zeitschrift für Jugendliteratur*, Weinheim 1968.

14 E. Kästner, *Pünktchen und Anton*, S. 94.

15 Erich Kästner, *Emil und die Detektive*, Berlin.

16 Margarethe Haller, *Ute du bist unmöglich*, Schneider Verlag München.

17 Unesco-Statistik in: *Fischer Weltalmanach 71*.

18 Enid Blyton, *Kein Spaß ohne Hanni und Nanni*, Schneider Verlag.

19 Enid Blyton, *Der Fluß der Abenteuer*, Berlin 1965, Erika Klopp Verlag, S. 8 f.

19a Enid Blyton, *5 Freunde im alten Turm*, Berlin, Erika Klopp Verlag, S. 37.

20 Aus der Dankrede von Astrid Lindgren anläßlich der Verleihung des »Internationalen Jugendbuchpreises« am 17. Mai 1958 in Florenz, in: *Lesen macht Spaß*, 10. Vorlese-Wettbewerb des deutschen Buchhandels.

21 Astrid Lindgren, *Pippi Langstrumpf* (3 Bände), Hamburg 1964, Oetinger Verlag.

22 James Krüss, *Timm Thaler oder das verkaufte Lachen*, Hamburg 1962, Oetinger.

23 Aus: Edwin Hoernle, *Grundlagen der proletarischen Erziehung*, Berlin, 1929, S. 132–138. Jetzt erschienen unter dem Titel »Unorganisierte Formen der Kindermassenbeeinflussung« in: Dieter Richter, *Das politische Kinderbuch*, a.a.O.

24 Edwin Hoernle, a.a.O.

25 Edwin Hoernle, a.a.O.

26 Dieter Richter hat diese Diskussion sehr ausführlich dokumentiert, a.a.O.

27 Lu Märten, *Die Neue Erziehung*, Jg. 8, H. 7 (1926), S. 525-30, in: D. Richter, a.a.O.

28 Lu Märten, a.a.O.

29 Lu Märten, a.a.O.

30 Lu Märten, a.a.O.

Roter Kalender 1974
für Lehrlinge und Schüler

Taschenformat. Plastikeinband. 160 Seiten. 3 Mark. Inhalt: Was wir wollen: Freizeit ohne Kontrollen. Was gilt bei uns als kriminell? Biermann: Che-Guevara-Lied. Terrorismus der Schwachen. Harte Eier. Pille u.a. Verhütungsmittel. Was verdient mein Chef an mir? Rechtshilfe. Comics u.v.a. Wenn Ihr den Kalender in einer Buchhandlung nicht bekommt, schreibt uns, wir nennen Euch eine andere:

Rotbuch Verlag ★ 1 Berlin 31 ★ Jenaer Str. 9

Enzensberger, Nitsche, Roehler, Schafhausen (Hrsg.)
Klassenbuch 1
Ein Lesebuch zu den Klassenkämpfen in Deutschland 1756–1849. 240 Seiten. DM 7,80. (SL Bd. 79)

Enzensberger, Nitsche, Roehler, Schafhausen (Hrsg.)
Klassenbuch 2
Ein Lesebuch zu den Klassenkämpfen in Deutschland 1850–1919. 248 Seiten. DM 7,80. (SL Bd. 80)

Enzensberger, Nitsche, Roehler, Schafhausen (Hrsg.)
Klassenbuch 3
Ein Lesebuch zu den Klassenkämpfen in Deutschland 1920–1971. 240 Seiten. DM 7,80. (SL Bd. 81)

Uta Gerhardt
Rollenanalyse als kritische Soziologie
Ein konzeptueller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung. Soziologische Texte 72. 408 Seiten. Kartoniert DM 36.–

Cornelius Mayer-Tasch / Manfred Hinz / Charles F. Dorane
Umweltschutz – Politik des peripheren Eingriffs
Einführung in die politische Ökologie. Ca. 170 Seiten. DM 7,80. (SL Bd. 131)

Walter R. Heinz / Peter Schöber (Hrsg.)
Theorien kollektiven Verhaltens
Beiträge zur Analyse sozialer Protestaktionen und Bewegungen, Band 1. 260 Seiten. DM 9,80. (SL Bd. 118)

Walter R. Heinz / Peter Schöber (Hrsg.)
Theorien kollektiven Verhaltens
Beiträge zur Analyse sozialer Protestaktionen und Bewegungen, Band 2. 260 Seiten. DM 9,80. (SL Bd. 119)

Martin Irle (Hrsg.)
Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie
Soziologische Texte 45. 608 Seiten, Leinen DM 58,–. Kartoniert DM 38,–.

Dieter Richter
Das politische Kinderbuch
Eine Dokumentation 1919–1933. 372 Seiten. DM 9,80. (SL Bd. 87)

Volker Lühr
Chile: Legalität, Legitimität und Bürgerkrieg
Ca. 170 Seiten. DM 7,80. (SL Bd. 129)

Luchterhand

Elisabeth Scherf
Aus dem Stegreif
Soziodramatische Spiele mit Arbeiterkindern

»Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen.« *Paulo Freire*

Seit zwei Jahren spiele ich mit acht Kindern in einer Schule in Hamburg-Elmsbüttel einmal wöchentlich zwei Stunden »Kindertheater«. Als ich mit diesen Kindern zu spielen begann, wurde gerade die »Spreu vom Weizen« getrennt: die Auslese und der Übergang vieler Schüler der Klasse zum Gymnasium vollzog sich. Die Lehrerin hatte mir auf meinen Wunsch die in der Schule besonders sprachlich schwachen und/oder allgemein leistungsschwachen Schüler genannt. Von dieser Gruppe waren acht Kinder bereit zu kommen, nachdem ich auf einem Klassenausflug einzeln mit ihnen gesprochen hatte. Der Prozeß der Motivation zum regelmäßigen, freiwilligen Kommen und Mitspielen soll in diesem Beitrag nicht beschrieben werden. Hier nur ein Hinweis: daß es überhaupt gelang, nicht nur zufällig gelungene Spiele überrascht zu erleben, sondern einen dramaturgisch handwerklichen Zugang zur Machbarkeit von Stegreifspielen zu finden, lag mit Sicherheit an der Bereitschaft und Fähigkeit des Lernens voneinander: ich lernte von den Kindern und die Kinder lernten von mir.

I. Die Entwicklung des Stegreifspiels

Vor dem Beginn der Spielnachmittage hatte ich einen ausführlichen Katalog von Spielen ausgearbeitet, mit deren Hilfe ich zum Theaterspielen hinführen wollte. Isoliert voneinander sollten der Umgang mit Wörtern (im freien Assoziieren), die Darstellung von Stimmungen in Gestik und Mimik, die Sensibilisierung des Tastsinns, das Aufschieben von Bedürfnissen und ähnliche Einzelfunktionen in Spielen geübt werden, um schließlich eine Gesamtdarstellung auf der Bühne möglich zu machen.
Die Kinder mochten diese Spiele nicht besonders gern und waren wohl sehr froh, als sie von ihrer Lehrerin erfuhren, daß ich eigentlich mit ihnen Theater spielen wollte. Ich hatte ihnen in meinen Ankündigungen nur gesagt, daß ich mit ihnen Spiele spielen wollte.
Zum Theaterspielen mit ihnen, so schlugen sie mir vor, solle ich einen Text auf Matrizen schreiben und abziehen, dann wollten sie ihn auswendig lernen. Im Inhalt des Theaterstücks solle ich mich am Ohnsorg-Theater orientieren. Ich versuchte ihnen zu erklären, daß wir bei dem Theater,

das ich mit ihnen spielen wolle, gar keine Vorlage brauchen, sondern ›einfach so‹ spielen würden. Tatsächlich kam nach einer Initialidee von mir sofort der Entwurf einer kleinen Szene zustande.

Spielleiter: Zum Beispiel, wenn ihr euch vorstellt, ihr kämt nach Hause und – kannst du das mal weglegen? Das klappert nämlich so laut – (unterbrochen, weiter, aber unverständlich)
Jörn: Ach, ich verstehe, denn, denn ist grad die Familie zu Hause, denn kommt der Vater und der Junge und der, der hat ne Eins geschrieben.
Jörg: Ohnsorg-Theater!
Jörn: Und son Quatsch, ne?
Jörg: Ohnsorg-Theater wolln wir machen.
Yvonne: Ja, das ist viel besser.
SpL: Ja, paßt auf, jetzt kommt das Wichtigste: wir wollen mal das sagen, was du grad gesagt hast. Du kommst nach Hause – (unterbrochen)
Jörn: Ja, dann kommt, kommt, ist der Vater noch nicht da und erzählt er von der Arbeit und so alles mögliche.
SpL: Ja. Und was ist mit dir? Wir können uns ja mal vorstellen, was mit dir ist. Du sagtest eben, du hättest eine gute Zensur geschrieben.
Jörn: Ja.
SpL: Du kommst jetzt nach Hause.
Jörn: Und Papa kommt grad . . . (unverständlich) . . . Tür auf, läuft ihm entgegen, umarmt ihn und so.
SpL: Wer läuft ihm entgegen?
Jörn: Ja, der Sohn, der das gehabt hat, der . . . (unverständlich)
Jörg: Der die gute Zensur hat.
Yvonne: Sagen wir, Jörn . . . (unterbrochen)
Jörg: Oder der Vater hat n Meister gemacht.

Nachdem wir diese kleine Szene zu Ende überlegt hatten, sagte ich den Kindern, daß sie dieses kleine Stückchen doch mal spielen sollten, was sie bereitwillig und begeistert in Angriff nahmen. Im Nu war das ganze Klassenzimmer die Wohnung, in der Vater, Mutter, der Junge mit der guten Zensur, zwei Schwestern, ein Hund und ein Papagei wohnten. Es wurde viel geredet: »Tag Hans – Wie gehts? – Ihr dürft noch Department S sehen – Was gibts Neues«, bis sich jemand an die Zensur erinnerte. Der erste Anlauf: »Papa, ich hab ne Sechs geschrieben.« Der Vater beschwerte sich bei mir, das sei aber nicht abgemacht gewesen. Im nächsten Anlauf sagte der Junge nun, wie vorbesprochen: »Papa, ich hab ne Eins geschrieben«, worauf der Vater entrüstet antwortete: »Kannste nicht mal ne anständige Sechs schreiben?« Alle Kinder lachten. Das Spiel ging weiter oder besser, es lief so vor sich hin. Von den einzelnen Spielern kamen kaum noch neue Informationen. Man aß, sah fern, Hund und Papagei tobten durch den Klassenraum. Ich unterbrach das Spiel, bat die Kinder, sich wieder zu mir zu setzen. Wir wollten das Gespielte besprechen.
Ich fragte die Kinder, was denn eben alles gespielt worden sei. Sie wiederholten die knapp abgesprochene Situation aus unserer Unterredung vor

dem Spiel, als hätte das Spiel selber, das doch so anders war, gar nicht stattgefunden. Ich fragte weiter, was man an diesem Spiel sehen sollte, und bekam die Antwort von Thilo: »Daß der Junge n richtigen netten Vater hat, wenn er richtige nette Zensuren hat.«

Ich hatte damals die Vorstellung, daß es gut sei, vor jedem Spiel zu besprechen, was gespielt werden sollte, dann spielen zu lassen und anschließend das Gespielte zu besprechen. Dabei wollte ich den Schwerpunkt der Unterhaltung jeweils auf einzelne Personen legen. Und bei dieser Person wollte ich dann Motive herausarbeiten und von den Kindern in Gesprächen herausfinden lassen, wie man Gefühle und Gedanken sehen kann, woran man im Gesicht, an der Haltung, am Ton der Stimme, an der Schnelligkeit des Sprechens das Dargestellte verstehen lernen kann.

SpL: Der Thilo hat eben etwas ganz Wichtiges gesagt. Der Thilo hat gesagt: Wenn der Junge nette Zensuren hat, dann ist der Vater . . . (unterbrochen)
Yvonne: Nett.
Susi: Lieb.
SpL: Und wenn er keine . . . (unterbrochen)
Mehrere: Ist er auch nett.
SpL: Sagst du, ist er auch nett. Ist er ganz genauso nett?
Mehrere: Nein, nein!
Yvonne: Etwas traurig natürlich.
SpL: Woran merkt ihr denn, daß der Vater nett ist?
Susi: Daß er grimmig ist . . . (weiter, aber unverständlich)
SpL: Woran merkt ihr, daß er nett ist.
Thilo: Nett.
Jörn: Nett.
(Kleine Pause)
Thilo: Daß er nett ist. Daß er mal sagt: Ja, du kannst mal länger aufbleiben. Das ist ja nicht so schlimm, wenn du immer so gut aufpaßt, dann ist das ja nicht so weltschlimm.
(Mehrere lächeln hörbar)
SpL: Woran . . . (unterbrochen)
Thilo: Ja, zum Beispiel, kannst auch mal – daß er – daß – muß er Rechnen üben, sagt er, ne? Du hast ja inner Rechenarbeit zwei Einsen, drei Einsen hintereinander geschrieben, dann brauchste ja nicht mehr so doll zu üben, zwei drei Stunden.
SpL: Woran merkt man denn an seiner – an seinem Gesicht, daß er . . . (unterbrochen)
Jörg: Nett ist?
SpL: Ja.
Thilo: Daß er so (er macht ein freundliches Gesicht) macht.
SpL: Ja, was sagst du, Susi?
Susi: Daß er lächelt.
Thilo: Nachher kommt er – er geht immer so (macht ein gleichgültiges Gesicht), sagen wir und jetzt macht er so (macht ein freundliches Gesicht).
SpL: Ja.
Thilo: Sonst geht er so (gleichgültiges Gesicht), jetzt so (freundliches Gesicht).
SpL: Und was glaubt ihr, merkt man auch an seinem Gang was? So wie er geht, so wie er sich bewegt? Oder meint ihr, man merkt keinen Unterschied zwischen jemandem, der sich freut und jemandem, der traurig ist?
Susi: (leise und unverständlich)

SpL: Bitte?
Susi: Wenn man froh ist, dann geht man – ehm – ist –
Yvonne: Geht man –
Susi: So vergnügt, kann man sagen. Und wenn man – ehm – nicht lustig ist, dann kann man sagen, ist man – naja – also – dann liegt einem ein Stein aufm Herzen, kann man sagen.
SpL: Ja. Ja!
Yvonne: Oder son Tropfen ist aufn heißen Stein geprallt.
SpL: Wann ist ein Tropfen aufn heißen Stein geprallt?
Yvonne: Wenn man, wenn man sich freut.
(kleine Pause)
SpL: Dann ist ein Tropfen aufn heißen Stein geprallt? Warum? Erzähl mal.
Mehrere: Ja!
Yvonne: Hat Frau K. (Lehrerin) gesagt. Wenn man sich freut, dann fällt einem ein –
(Pause)
SpL: Ein Stein vom Herzen?
Yvonne: Ja – ehm – nein – eh – und ein großer Stein kommt zum Rollen, oder so.
SpL: Es kommt ein Stein ins Rollen?
Yvonne: Ja.
SpL: Hm.
Thilo: Und der Tropfen, der versiedet nicht gleich. Sonst, wenn das ne kleine Freude ist, dann sagt es scht, scht und jetzt sagt es bloß schschsch, ganz lange zieht sich das hin.
Yvonne: Bei ner großen Freude?
SpL: Hm.
Thilo: Ja. Bei ner kleinen sagt es bloß schsch, weg is er, aber jetzt sagt er je bloß schscht.
SpL: Ach, ihr meint: sone kleine Freude ist ein Tropfen aufn heißen Stein, das lohnt sich kaum.
Thilo: Und ne große Freude istn ganzer Eimer Wasser aufn heißen Stein.

Was zeigte mir dieses Gespräch mit den Kindern?
Im Grunde die konsequente Fortführung meiner gekünstelten Zerstückelungsstrategie nicht nur in isolierten, sinnlosen Funktionstrainingsspielen, sondern auch in dem für diese Kinder ungewohnten Hintereinander von Reden – Spielen – Reden, und im Reden wieder diese Abstraktion des Inhalts (nett sein, freundlich sein) von der Form (wie geht er dann). Das Gespräch wirkte auf mich fast wie eine antwortende Persiflage auf meine differenzierten Zersplitterungsversuche. Da die Assoziationen rein äußerlich sind, kommen dann bei ›Stein‹ auch gleich drei Sprichwörter, ihre vermeintliche Richtigkeit attestiert das »Hat Frau K. gesagt«. Sinn kommt erst wieder in das ganze Gerede bei »das lohnt sich kaum«. Da decken sich wieder eigene Erfahrung und Sprache, und da stört dann nicht mal das Sprichwort, das nun, nach einer verständlichen Erweiterung, wirklich etwas ausdrückt.
Zum nächsten Spielnachmittag war ich ›mit meinem Latein‹ am Ende, mir wollte nichts Anderes, Neues einfallen und ich beschloß, den Kindern die Führung zu überlassen und gut zu beobachten. Tatsächlich hatte sich Thilo ein Thema überlegt: wir sollten alle in einer Wirtschaft sitzen und

uns darüber unterhalten, wie ›das Vieh so steht‹. Das ganze Klassenzimmer war wieder die Bühne und alle Anwesenden Darsteller, ich selbst eingeschlossen. Es passierte eigentlich nichts, bewegte sich immer im Kreis und die Gesichter der Kinder wirkten minutenweise wirklich so alt wie die der Erwachsenen, die sie darstellen wollten. Die Identifikation war vollkommen, und von einem Abstand, der das Dargestellte beobachtbar gemacht hätte, konnte überhaupt keine Rede sein.
Zum nächsten Mal war mir klar, daß räumlich und inhaltlich von mir eine Strukturierung ausgehen mußte. Für das Thema stand für mich fest, daß es einen Konflikt beinhalten mußte, in dem die sprachliche Auseinandersetzung funktional notwendig und damit sinnvoll war. Ich bestimmte also beim nächsten Treffen einen kleinen Ausschnitt des Klassenraumes zur Bühne und gab als Thema:

Ort: Schwimmbad
Zeit: Nachmittag
Personen: Ein Kind, das 50 Pfennig verloren hat
Ein Kind, das ein Eis für 50 Pfennig lutscht
Ein Bademeister

Das Tonband, mit dem ich alle Sitzungen festhielt, markierte die Trennungslinie zum Zuschauerraum, die Kinder spielten auch jetzt weiter ohne jede Verkleidung und ohne jedes Requisit. Der Konflikt wurde spontan begriffen, und tatsächlich versuchten die beiden Kinder auf der Bühne zu argumentieren.
Die starke Strukturierung von Bühne, Zuschauerraum und Begrenzung der spielenden Personen war ein erster Schritt zu einem konzentrierten Stegreifspiel, ein weiterer und sicherlich wesentlicherer gelang im Spiel des nächsten Treffens. Der springende Punkt für die Entdeckung der verdichteten Spielmöglichkeit scheint mir darin zu liegen, daß ich nach den ersten Ansätzen, das Thema zu begreifen, eine Vorbesprechung des Spiels nicht unterstützt habe, sondern die Entwicklung des Themas im Spiel selber abwartete:

SpL: Wer hat denn schon mal zu Hause erlebt: er kommt, da kommt also jemand nach Hause, ein Junge oder ein Mädchen nach Hause und er ahnt nichts Böses, er denkt, es ist alles so wie immer und kaum ist er zu Hause, schon kriegt er Schimpfe.
Jörn: Weswegen eigentlich?
Jörg: Ja, das finde ich auch!
SpL: Genau, genau: weswegen eigentlich? Wir wollen mal nichts sagen. Wer will mal die Mutter spielen?
Mehrere: Ich, ich!
SpL: Wer will den Vater spielen?
Thilo: Nein, ich nicht Vater, ich möchte der kleine Junge sein.
SpL: Du bist der Junge, der nach Hause kommt. Du (Yvonne) spielst die Mutter. Du (Jörn) spielst den Vater?
Jörn: Ja.

SpL: Paß mal auf. Was ist mit dir, Jörg? Du möchtest gar nichts spielen? So, paßt auf, diese Hälfte – hinter diesem Tisch gehört alles – die, die spielen, die brauchen noch mehr Platz. Kommt doch noch alle zurück. Ne, Jörg, nicht auf den Stuhl. Hierher!
Jörn: Was bist du denn, Jörgi?
Yvonne: Wissen sie, Frau Scherf, ich will ne Waschmaschine und er will mir keine kaufen und dann fang ich an zu schreien.
Thilo: Frau Scherf, ich muß mal an die Tür gehen.
SpL: Bitte?
Thilo: Ich muß mal an die Tür gehen.
SpL: Kommst du auch hier in den Zuschauerraum, Jörgi? Da drüben ist reichlich Platz.
Junge: Tag, Papa!
Jörn: Ne, noch nicht, noch nicht, noch nicht!
SpL: Du, die besprechen sich noch. Also ihr seid Vater und Mutter.
Thilo: Ich hab ne Idee: ich tu meine Aktentasche, schmeiß ich hier so doll auf den Tisch, aber nicht so doll.
Yvonne: Auf den neuen . . . (unterbrochen)
Jörn: Oh ja, wir sind wohl beide berufstätig, ja? Du gehst in'n Kindergarten und denn sind wir ganz nervös. Wir haben so Quatsch auf der Baustelle und so gehabt.
Thilo: Ja, jetzt gehts los, abgemacht?
Yvonne: Ja, ja!
Jörn: Ich bin schon zu Hause. Und wo ist die Zeitung?
Yvonne: Stop, stop, stop!
Junge: Tag, Papa!
Yvonne: Noch nicht!
Junge: Tag!
Mehrere: (unverständlich)
Mutter: Tag, wie gehts?
Junge: (knallt die Aktentasche auf den Tisch)
Mutter: Du sollst nicht immer die Tasche hinschmeißen!
Vater: Mann, nimm dich in acht mit der Tasche! Guten Tag!
Mutter: Merk dir das mal: das ist der neue Tisch.
Junge: (erst unverständlich) Der steht hier doch schon seit Jahren.
Mutter: Es ist aber trotzdem ein neuer Tisch.
Junge: Mal sehen wie teuer der war. 59,95.
Mutter: Ja, so, mach jetzt deine Schularbeiten.
Vater: (schreit) Weißt du, wie lange deine Mutter da – dafür verdienen muß?
Mutter: Du sollst deine Schularbeiten machen.
Vater: Drei Monate!
Junge: Dreieinhalb Tage.
Mutter: Hier, mach deine Schularbeiten. Übrigens, du hast n Diktat geschrieben, hat mir Jörg erzählt.
Junge: Ne.
Mutter: Guck mal hier: eine Sechs. Eine Unerhörtheit!
Junge: Und in der Rechenarbeit und im Aufsatz beides ne Eins.
Mutter: Naja, das geht ja wenigstens. Aber Diktat . . . (unterbrochen)
Vater: Macht die Sechs wieder wett. Also: 10 Mark.
Mutter: Ja, 10 Mark.
Junge: Danke.
(Jörn zu Yvonne: Nein, du mußt wegnehmen!)
Mutter: Du kriegst keine 10 Mark.

Vater: (schreit) Er kriegt 10 Mark (etwas unverständlich) Ich hab hier zu sagen.
Junge: Dann nehme ich die 10 Mark eben aus meinem Spartopf.
Mutter: Nein, das nimmst du nicht. Ich will dir mal was sagen: das ... (unterbrochen)
Vater: ... ist mein Kind und ... (unterbrochen)
Mutter: ... ist mein Kind und mit meinem Kind kann ich machen, was ich will.
Vater:(schreit) Und ich bin der Vater von deinem Kind.

Das Spiel entwickelte sich lebhaft weiter. Der Streit zwischen den Eltern wurde immer schlimmer, die Mutter lief zu ihrer Freundin, und als sie wieder in die Wohnung wollte, war von innen verschlossen. Nach vielem Hin und Her kam sie, durch gutes Zureden des Sohnes an den Vater, schließlich doch wieder hinein, da lief der Vater weg. Die Lösung des Konfliktes zog sich sehr hinaus. Ich drängte immer wieder: »Was passiert denn nun mit den Eltern?« Der Vater spielte sehr genußvoll seine Trennungszeit von der Mutter in einem Gartenhaus, in dem er sich von seinem Sohn und dessen Freund versorgen ließ. Endlich war der Vater dazu zu bewegen, zu Hause einmal aufzutauchen:

Junge: Na, Papa?
Mutter: Biste wieder da? Biste wieder zurückgekommen?
Vater: Ja, wie du siehst.
Mutter: Und wieso bist du eigentlich weggegangen?
Vater: Weil ich keine Lust hier hab zu Hause.
Mutter: Und warum biste wiedergekommen, wenn du keine Lust hast?
Vater: Weil ich meinen Personalausweis holen will.
SpL: Ja, ich warte bloß immer noch darauf, was Vater und Mutter sich nun erzählen.
Junge: (zu den Eltern) Ihr vertragt euch gut. Dann kommen wir am nächsten Morgen ... (unverständlich)
SpL: Ich möchte so gerne sehen, wie sie sich wieder vertragen.
Junge: Sagt doch was. Vertragt euch doch!
Vater: (zieht wirkliche Spielkarten aus der Tasche) Wenn du hiervon die Dame ziehst, dann bleibe ich heute hier und die anderen Tage natürlich auch. Das hängt ganz von dir ab.
Junge: (steht hinter dem Vater, guckt in die Karten und flüstert der Mutter zu:) Die dritte.
Mutter: (zieht die richtige Karte)
SpL: Redet ihr jetzt noch zusammen?
Vater: Sie muß sich wohl noch entschuldigen.
Mutter: Entschuldigung.

Die Ursachen für diese Situation hatten die Kinder am Anfang des Spielens schon genannt: die Eltern sind nervös, weil sie »so Quatsch auf der Baustelle« hatten, das Kind kam aus dem Kindergarten. Ich ließ also die gespielte Situation spielend in die verursachenden Bedingungen setzen, um die gespielte Situation nicht als unverständliches Phänomen stehen zu lassen. Da Reden kein Mittel zum Begreifen war, mußte die Reproduktion der Wirklichkeit als bildhafte Darstellung Zusammenhänge herstellen.
Der Vater führt am Schluß seiner Szene ein langes Selbstgespräch im Auto auf dem Heimweg, das so endet: »Das ist die schönste Sauerei, die ich je

miterlebt habe. Na, wehe, wenn ich zu Hause nichts Gutes erleb, denn flieg ich aus'm Haus raus.«

Das Kind im Kindergarten (beim Schularbeitenmachen):

Kind: (summt vor sich hin)
Kinderg.: Halt die Schnauze. Die Kleinen schlafen!
Kind: (summt weiter)
Kinderg.: (schreit) Die Kleinen schlafen! Halt die Klappe!

Die Mutter als Sekretärin im Baubüro:

Jörn: Ich bin der Chef, dem die ganze Firma gehört und du Thilo bist der zweite Chef.
2. Chef: Also los, diktieren Sie, aber schnell. Ich hab heute Eile. An die Firma Meidel und Co. Hier sind 60 Tonnen. Die 60 Ballen, nicht direkt ein, aber Sie können sie nach Nürnberg verschicken.
1. Chef: Ne, nicht nach Nürnberg. Sie kommen auf den nächsten Bauplatz.
2. Chef: Ist gut. Schreiben Sie: auf'n Bauplatz. Oder fangen Sie langsam an zu tippen. Sagen wir: an die Firma Meidel und Co und ein neuer Brief.
1. Chef: Nicht an die Firma. Das kommt ins Tagebuch, was jetzt gemacht wird.
Thilo (2. Chef): Du bist wohl weg? Du kommst nachher.
2. Chef: An die Firma Meidel und Co. 60 Ballen gehen leider zurück, waren voller Tsetsefliegen.
1. Chef: Klingeling (Telefon) Hm, was wollt ich noch sagen. Läuft da drüben alles?
2. Chef: Ja, hier drüben läuft alles. Ich diktier grad. (zur Sekretärin) Hier Chef, Meidel und Co im Flachladen Zickzack.
1. Chef: Hier ist Chef Nr. 1, bei Pimmel und Klo. Ich komm nachher mit'm Hubschrauber rüber, ja?
2. Chef: Ne, morgen geht das erst. Die Landebahnen sind voll besetzt mit anderen Hubschraubern. Tschüß Daddy. (zur Sekretärin) An die Firma Meidel und Co (schnell und unverständlich weiter)
Sekretärin: Nicht so schnell.
2. Chef: Ach, nicht so schnell? So schnell diktier ich immer. (diktiert weiter) Weil in jedem Dings mindestens 40-50 Tausend Maden sind. Die haben alles zerfressen, zerknaust und zerknitscht. (Tempo steigert sich immer mehr, unverständlich)
SpL: Wehr dich ruhig, wenn du nicht kannst.
2. Chef: Und die . . . (unterbrochen)
Sekretärin: Nicht so schnell!!
2. Chef: Ja, ja, ja, ja, ja. Ich mach ja nicht so schnell. Sind Sie fertig?
Sekretärin: Ja.
2. Chef: Und die 6 Tausend Tomatenkisten wollen wir auch nicht haben. Sie sind ja alle eingebeult. Und die beiden Meerschweinchen, die Sie als Geschenk dazu geschickt haben, die fliegen ihnen bald an den Kopf.
1. Chef: (kommt rein) Nein, die bleiben hier.
2. Chef: Okay, bleiben hier, sagen Sie. Streichen Sie das. Nein, fangen Sie nochmal neu an.
Sekretärin: Ne, ich fang nicht noch mal neu an.
2. Chef: Sie fangen noch mal neu an!
1. Chef: Zuerst wird immer in Kladde geschrieben und dann auf der Schreibmaschine.
2. Chef: Kladde. Also, ich faß mich kurz: An die Firma Zick-Zack und Co, Radio AG, Zick-Zack. Wir wollen gerne 6000 Ballen haben. – Haben Sie das?
Sekretärin: Ja.

2. Chef: – die mit dem Zeichen Hummel gekennzeichnet sind. Hummel und Hummelsbüttel muß draufstehen. Und ein Siegel der Postleitzahl bitte. Früher haben wir immer Geklautes und geschmuggelte Ware bekommen. Und diesmal wollen wir auch keine Meerschweinchen, Ratten oder sonstiges Geziefer. Und ein Arbeiter ist gebissen worden in den Arm, der hat sich sofort den Arm abgehackt, obwohl das ne harmlose Spinne ist. Absatz. Nächster Brief. Zackzackzack. Wir sind hier nicht in der Armee, eh, wir sind in der Armee, meint ich.
An die Firma (unverständlich) ... Stuhlfamilie. Die 2000 Stühle, die wir von Ihnen bekommen haben, sind nicht gut. Wenn man sich draufsetzt, dann fallen sie vor Morschheit auseinander und die Tische (unverständlich) ... und die Schuhe, die wir geliefert haben, sind sofort die Hacken alle abgegangen. Und unten die Platten sind auch angekommen. Und die Schraubstühle, eh – Muttern (unterbrochen)
Sekretärin: Nicht so schnell!
2. Chef: Ich kann nicht schneller – und die Flöten, die darin liegen, haben wir nicht bestellt. Die mußten wir sogar noch bezahlen. Es ist die größte Frechheit, die mir je in meinem Leben begegnet ist. Punkt. Mit vielen netten, lieben Grüßen, die Firma Walter und Co. Das wäre alles. (Unverständlich, beginnt sofort den nächsten Brief zu diktieren.)
Sekretärin: Wieviele Briefe sind das eigentlich noch?
2. Chef: Zehn!
Sekretärin: Oh, die mach ich nicht.
2. Chef: Haben Sie nicht gehört? Sie sollen eine halbe Stunde eher da sein. Dafür zahl ich doch nicht hundert Mark zusätzlich auf Ihr Konto. Ist doch ne Frechheit. Bringen Sie man Ihre hundert Mark gleich wieder zurück.
SpL: Wehr dich, wehr dich! Was du alles machen mußt, Mensch. Ganzen Morgen Briefe angenommen. Wehr dich man, laß dir das nicht gefallen!
Sekretärin: Und ich muß hier die ganzen Briefe schreiben.
2. Chef: Seien Sie mal leise. Setzen Sie sich auf den Hosenboden und dann wird geschrieben.
1. Chef: Sie kriegen ne Gehaltserhöhung.
2. Chef: Von 500 Piepen, Chefchen.
1. Chef: Das mein ich auch, ja, von 300 Piepen.
SpL: Warum?
1. Chef: Mein typischer Sohn belastet Sie. Und deswegen kriegen Sie mehr Piepen. Und ne steuerfreie Wohnung sollen Sie auch haben.
Thilo: (tritt aus seiner Rolle als 2. Chef heraus und flüstert zur Sekretärin) Du mußt jetzt sagen: was nützt mir ne steuerfreie Wohnung! Hundert Mark mehr Piepen. Ich werd immer so abgelastet. Das kann ich nicht ertragen. Mußt du ganz laut schreien und sagen.
Sekretärin: (vorsichtig und leise) Was soll ich mit den 300 Piepen, Mensch, wenn ... wenn ...
Thilo (zur Sekretärin): Laß mich mal für dich. (Schreit laut und schnell) Mensch, du mit deinen 300 Mark, steuerfreien Wohnung ... (weiter, aber unverständlich)

Aus der Erfahrung dieses ersten Spiels, das sich über zwei Spielnachmittage, also über vier Stunden hinzog, entwickelte ich zusammen mit den Kindern das, was ich als soziodramatisches Stegreifspiel bezeichne. Unter ›soziodramatisch‹ verstehe ich dabei Folgendes: die Dramatisierung gesellschaftlicher Verhältnisse anhand konkreter Erfahrung Einzelner, die durch den gleichen kulturellen Hintergrund der Anderen als kollektive

Erfahrung verstanden werden kann. Es sollen nicht Gefühle und Phantasien dargestellt werden, sondern die Reproduktion der Wirklichkeit soll anhand konkreter Handlungserfahrungen vollzogen werden. Gefühle und Phantasien werden dabei zweifellos mitproduziert, aber sie werden nicht als die bedingende Ursache begriffen und zum Mittelpunkt gemacht.

II. Die dramaturgischen Griffe

Die dramaturgischen Griffe, mit deren Hilfe unsere Stegreifspiele ingang gesetzt werden und sich vollziehen, lassen sich folgendermaßen einteilen:

1. Disziplin
2. Leerthema
3. Szenisches Leergerüst
4. Inhaltliche Bestimmung neuer Szenen aus den Andeutungen im Spiel
5. Spielleiter als ›Hilfs-Ich‹
6. Fragenstellen
7. Vor-sich-hin-sprechen
8. Selbstgespräch
9. Rollenwechsel
10. Reduzierung der Spieler auf zwei bis drei pro Szene
11. Rückgriffe
12. Jeder ist einmal Hauptdarsteller
13. Spaß

1. Disziplin

Die Disziplin während der Gruppensitzung halte ich für eine grundlegende Voraussetzung, um ein Spiel auf der Bühne möglich zu machen. Spielwille und -motivation sind bei den Kindern vorhanden, jedoch noch nicht der Selbstwille mit der Fähigkeit zur Selbstbeschränkung auf eine Sache hin. Der Spielleiter stellt seine Fähigkeit der Strenge, der Einsicht und Übersicht zur Verfügung, um die Darstellung von Inhalten zu ermöglichen. Ich verstehe Druck und Einschränkung als die notwendige Bedingung, um unmittelbare Spontaneität und Kontaktwünsche in einer Art konkreter Sublimierung auf der Bühnenebene einbringen und ausdrücken zu können. Um es noch genauer zu sagen: im Zuschauerraum muß es absolut still sein. Da die Darstellung auf der Bühne den Kindern aber nicht fremd gegenübersteht, sondern wirklich ihre Sache ist, bedarf es dann keines Hinweises, um sie zur Beobachtung anzuhalten. Nur durch die konzentrierte Beobachtung erhalten sie das Wissen, das für das Spielen einer

späteren Rolle und Szene notwendig ist. Für die Spieler auf der Bühne ist die Ruhe im Zuschauerraum notwendig zur eigenen Spielkonzentration. Den Partner im Spiel nicht mehr verstehen, bedeutet sprachlos werden und keine Rolle mehr spielen können.

2. Leerthema

Unter einem Leerthema verstehe ich eine Spielinitialidee, die beliebig gefüllt werden kann. Beispiele dafür:

- Zwei oder drei Leute sitzen zusammen beim Essen und einer hat den anderen etwas zu erzählen (etwas Schönes, Trauriges, Langweiliges oder etwas Unmögliches)
- Einer wünscht sich etwas von einem anderen oder wünscht sich überhaupt etwas
- Jemand kommt von irgendwoher nach Hause und beobachtet oder findet etwas

In der ersten Zeit unserer Spielnachmittage habe ich die Themenvorschläge gemacht, doch nach und nach dachten sich die Kinder eigene Themen aus. Als ich ihnen sagte, daß grundsätzlich jedes Thema spielbar sei, wollten sie mich provozieren und sagten, sie könnten mir Themen nennen, die man nicht spielen könne. Ihre Vorschläge waren: Schnullerbaby, Der Kloß im Ascheneimer, Idioten auf der Brücke. Ganz sicher meinten sie, »damit kann man aber nun wirklich nichts anfangen«. Ich wollte das mit ihnen zusammen überlegen und sagte zum Thema 1: »Ist Schnullerbaby ein Mensch oder ein Tier, ein Kind oder ein Spitzname für einen Erwachsenen? – Wer erzählt zuerst von Schnullerbaby? – Wird Schnullerbaby verwöhnt? – Ist Schnullerbaby viel allein? – Wir könnten die Szene ganz früh morgens anfangen. Eine Familie wird nach und nach wach. Hat vielleicht einer von Schnullerbaby geträumt? Oder ist einem im Traum nur das Wort Schnullerbaby eingefallen? – Wann hören wir im Tageslauf der einzelnen Familienmitglieder zum ersten Mal davon?« Zum Thema 2: »Wer hat entdeckt, daß ein Kloß im Ascheneimer liegt? – Wo steht der Ascheneimer, ist er voll oder fast leer? – Wie sieht das Haus aus, in dem der Ascheneimer steht? Wer wohnt noch in diesem Haus? Was haben diese Leute miteinander zu tun? Wir könnten die erste Szene damit anfangen, daß einer auf dem Weg nach Hause oder zur Arbeit den Kloß im Ascheneimer entdeckt. Oder erzählt nur jemand davon?« Zum Thema 3: »Was machen eigentlich die Leute, die Idioten genannt werden? Sind sie lustig oder verzweifelt? Haben sie etwas vor? Ist vielleicht alles zu spät? Haben sie Bekannte, Freunde, Familie? Wie alt sind sie? Wir könnten die erste Szene so anfangen, daß zwei die Idioten spielen und sich so benehmen, wie ihr findet, wie sich Idioten benehmen.« Nach diesen Ausführungen waren die Kinder von der Spielbarkeit der Themen überzeugt, wollten sie aber nicht ausprobieren, da sie »nur Quatsch« machen wollten und ihnen andere Themen mehr am Herzen liegen würden.

Die Kinder haben inzwischen 65 Themen erfunden, die bisher nur teilweise gespielt wurden, da auf jeder Sitzung neue dazukommen.
Ronald fragte einmal die Gruppe und mich, warum wir eigentlich immer Probleme spielen würden. Susi antwortete ihm, daß das eben so sei, daß nur einer etwas anderes wollen müsse als der andere »und schon haste ein Problem«. Ronald machte den Vorschlag: »Ja, wenn man aber am Biertisch sitzt, dann hat man doch seine Ruhe.« Worauf Susi antwortete: »Braucht nur jemand zu kommen, den du nicht leiden kannst, oder du mußt gehen oder du merkst, daß du kein Geld mehr hast oder es ist dein letztes und schon hast du ein Problem.« Ronald gab sich geschlagen, wollte aber von jetzt ab aufpassen, wo es mal kein Problem gäbe.

Spielthemen, die die Kinder vorgeschlagen haben:

Zu Beginn einer Spielsitzung lese ich die Spielthemen vor, die die Kinder schon gemacht haben, oder ich frage nach neuen Themen. Dann fasse ich noch einmal all die Themen zusammen, die in die nähere Auswahl kommen, und dann stimmen die Kinder darüber ab, welches Thema gespielt werden soll.
Interessanterweise ist ein Mehrheitsbeschluß für die Kinder emotional überhaupt nicht überzeugend. Haben zwei oder hat auch nur ein Kind gegen das mehrheitlich gewünschte Thema gestimmt, so sind die zu einem Thema entschlossenen bereit, dieses Thema fallen zu lassen, wenn sich herausstellt, daß man gemeinsam ein anderes finden kann. Ist das nicht möglich, so werden den Unentschlossenen Rollenangebote gemacht. Auf jeden Fall wird versucht, den anderen für das Thema zu begeistern mit der Begründung: »Wenn der das nicht will, wenn er keinen Spaß dazu hat, dann hat er doch nichts davon.«
Bei den Themenvorschlägen ist interessant, daß ein Thema häufig mehrere mögliche andere Themen nach sich zieht. Sie sind von mir in der Reihenfolge aufgeschrieben, wie die Kinder sie vorgeschlagen haben:

1. Rocker.
2. Ponyhof am Deich.
3. Ein Kind ertrinkt in der Alster.
4. Vom Bürgermeister.
5. Autozusammenstoß.
6. Beim Fußballtraining.
7. Jemand kauft etwas und will es wieder zurückgeben und das gibt Schwierigkeiten.
8. Junge Leute und ihr Vater. Der Urgroßvater stirbt und vererbt was.
9. Liebe auf den ersten Blick.
10. Eine arme Familie.
11. Eine Familie steht vorm Warenhaus und kann sich nichts kaufen und dann klauen die Kinder.
12. Im Schlaraffenland.

13. Eine Familie, bei der alle sind, wie sie es sich wünschen.
14. Eine Familie, bei der alles schief geht.
15. Die glückliche und die traurige Familie sind Freunde und treffen sich.
16. Einer läßt sich die Haare von blond auf rot färben und kriegt Ärger beim Zoll.
17. Eine Familie hat ganz lange ein Tier und das muß abgeschafft werden.
18. Wir sind Tiere. Wenn Tiere Menschen wären oder Menschen Tiere, was sie dann machen würden.
19. In einem Haus haben alle Tiere. Eine altes Ehepaar ohne Tier zieht dazu und da kommen Beschwerden.
20. Blinder Mann und Schäferhund. Hund stirbt und alles läuft schief.
21. Über alte Leute. Wie die ins Altersheim kommen und nicht wollen.
22. Als wenn man sich beim Fernsehen einübt.
23. Wie Kinder Politik machen.
24. Jemand kriegt ein Kind und mag es nicht sagen, ist noch sehr jung.
25. Jemand kommt in eine Gemeinschaft und hat etwas Unnormales: Glatze, Narbe, angesengelte Haare oder Streber, Angeber.
26. Vier Freunde wohnen in einem Haus, einer zieht aus und zieht nach einer Woche zurück.
27. Im Krankenhaus. Einer bricht aus.
28. In einer Stadt bricht die Pest aus (z. B. Läuse).
29. Einer oder mehrere, die etwas gestohlen haben, kommen ins Gefängnis.
30. Aus der Nazizeit.
31. Erster Tag verheiratet. Jetzt kommen die Verpflichtungen, der erste Krach.
32. Des Grafen Tochter möchte einen armen Handwerker heiraten.
33. Im Kurheim.
34. Internat von Summerhill.
35. Schnullerbaby.
36. Der Kloß im Ascheneimer.
37. Idioten auf der Brücke.
38. Die Sitte kommt.
39. Der Automat ist kaputt.
40. Ein Mensch liegt im Sterben.
41. Eine Schule brennt ab.
42. Die Kinder wollen nicht zur Schule.
43. Ein Töpfer arbeitet mit der Hand und kriegt eine neumodische Maschine, die er nicht bedienen kann.
44. In eine Mädchenklasse kommt ein Junge.
45. Eine Familie verliert den letzten Sohn durch eine Hochzeit.
46. Die goldene Hochzeit wird gefeiert.
47. Wie ein Kind süchtig wird.
48. Hitler-Jugend.
49. Wie wir uns das vorstellen, wie die Leute in der DDR leben.
50. Wie wir uns vorstellen, wie die Neandertaler gelebt haben.
51. Fliegeralarm.
52. Ein Millionär muß für ein Paket eine Mark Nachporto bezahlen.
53. Elternabend.
54. Astronauten.
55. Wie einer berühmt wird.
56. Ein beliebter Mann in der Stadt hat einen Laden und macht pleite.
57. Eine Kirche wird abgebrannt.

58. In der Berufsschule
59. Eine Familie zieht aus einem Dorf in die Großstadt.
60. Wir spielen Kindertheater.
61. Ein Vulkan bricht aus. Ein Dorf ist in Gefahr.
62. Geburtstag.
63. Disko-Shop 73.
64. Fasching.
65. Ein Stummer auf der Straße.

3. Szenisches Leergerüst

Alles was zwischen Menschen passiert, geschieht in der Zeit: Tag und Nacht sind die gröbsten Anhaltspunkte. Ich biete zum Spielanfang an: Morgens – gerade im Bett wach werden oder am Frühstückstisch; mittags – Schulschluß, Arbeitspause, Schichtwechsel; abends – nach der Arbeit, beim Abendbrot, Zeit danach. Meist lasse ich zu Beginn nur einen Spieler auf die Bühne gehen, der vor sich hinredend entwirft, was er denkt, fürchtet, hofft, tut. Der zweite Spieler kommt dazu mit eigenen Vorstellungen, kann sich aber schon ein Bild vom Partner machen. Wird innerhalb eines Dialogs auf der Bühne kein inhaltlicher Hinweis auf eine mögliche oder notwendige nächste Szene gegeben, so biete ich zum weiteren Verlauf, quasi wieder als Leergerüst, den weiteren alltäglichen Tagesverlauf an: »Wo arbeitet der Vater? Können wir mal sehen, wie er zur Arbeit losgeht, wie er ankommt und was er da tut? Wen braucht der Vater zum Mitspielen bei seiner Arbeitsstelle? Was macht die Mutter, wenn der Vater gegangen ist? Was macht das Kind?«

4. Inhaltliche Bestimmung neuer Szenen aus den Andeutungen im Spiel

Im Spiel selber wird häufig von einem oder mehreren Spielern die Absicht geäußert, was er oder sie demnächst zu tun gedenken. In einem Stück droht eine Mutter, sie werde zu ihrer Freundin gehen; so ist die nächste Szene der Besuch der Mutter bei ihrer Freundin. Beim Beginn eines Spieles wurde gesagt, die Eltern seien so nervös, weil sie berufstätig seien und Ärger, »Quatsch auf der Baustelle« gehabt hätten. Damit haben wir genug Anhaltspunkte für die Arbeitsszenen der Eltern, des Vaters auf dem Bau, der Mutter im Baubüro. Auf dem Elternabend lief Jörn auf Wunsch der Mutter auf die Bühne, um gegen seine ungerechtfertigte Kündigung zu protestieren mit der Drohung, er werde vor das Arbeitsgericht gehen. Die nächste Szene war das Geschehen in der Gerichtssitzung vorm Arbeitsgericht.
Ist ein Thema inhaltlich bestimmt, so orientiert sich die Abfolge der Szenen an den notwendigen Situationen, die zur bildlichen Darstellung des Konfliktes möglich oder wahrscheinlich sind.

5. Spielleiter als ›Hilfs-Ich‹

Der Begriff des ›Hilfs-Ichs‹ ist den Termini Morenos für das Psychodrama entnommen. Die Bedeutung, die ich ihm gegeben habe, ist jedoch eine andere: Mein Spiel mit den Kindern ist nicht psycho-, sondern soziodramatisch, d. h. ich bin nicht bemüht, Gefühle und psychische Schwierigkeiten, sondern gesellschaftliche Vorgänge in Handlungen aufzulösen.
Ein konkretes Beispiel für meine Funktion als Hilfs-Ich: in einer Szene versucht die Mutter als Sekretärin sich gegen die Behandlung durch den Chef zu wehren. Sie tut es aber nur sehr zaghaft, der Chef ist immer schneller und lauter. Da ich ihr Sich-Wehren richtig finde, unterstütze ich sie, aber erst nachdem der Wunsch, die Bereitschaft und die unausgebildete Fähigkeit von ihr selber geäußert wird. Und auch dann übernehme ich nicht ihre Rolle, sondern verschaffe ihr lediglich eine Sprechzeit mit der Aufforderung, ruhig noch einmal zu sagen, was sie eben leise schon gesagt habe. Ich übernehme in den Spielen der Kinder nie eine Rolle, bin von den Kindern dazu auch kaum aufgefordert worden, sondern ich bleibe in der Rolle des Spielleiters und Beobachters.

6. Fragenstellen

Das Fragenstellen halte ich für die wichtigste Funktion als Transportmittel für Spielfluß, Konzentration auf das Thema, neue Informationen und Ausgestaltung der einzelnen Rollen. Fragen verhelfen erst dazu, das Erlebte, die verschüttete Erfahrung aufzudecken, die nicht ganz unmittelbar an der Oberfläche liegt. Fragen bedeutet im Spiel, den Punkt der Ratlosigkeit, des ›Was-nun‹ nicht zum resignierten ›Es-geht-nicht-mehr‹ und damit zum Ende werden zu lassen, sondern gerade an diesem Punkt den neuen Anfang, der sich aus dem bekannten Alten ergibt, zu provozieren und zu produzieren.
Durch Fragen wird das Selbstverständliche, das ›Das-ist-eben-so‹, das unausgesprochen ist und für die Schicksalsgläubigkeit, für das eigene Vorurteil des ›Da-kann-man-eben-nichts-machen‹ steht, umgewandelt oder als Anlaß genommen, um ein ›Ja-wieso-denn‹ auszuprobieren. Ein erster unmittelbarer Erfolg des Fragen-Stellen-Könnens ist die augenblickliche Erfahrung, als Person auf der Bühne in einer Auseinandersetzung länger ›eine Rolle spielen‹ zu können. Was ja zweierlei bedeutet, einmal wirklich auf der Bühne länger eine Rolle zu spielen und zum anderen eine Rolle zu spielen im Sinne von Macht haben, wenn man aktiv imstande ist, den anderen zum Befragten zu machen und Wissen zu erhalten.
Fragenstellen heißt:

– ich habe dich bis jetzt verstanden, aber jetzt verstehe ich dich nicht mehr

– ich möchte wissen, warum du etwas tust
– ich möchte wissen, warum du etwas nicht weißt
– ich höre dir zu und du erregst Zweifel in mir

Es bedeutet:

– wir kommen aus dem reinen Bemerkungenmachen heraus und wollen zusammen etwas herausbekommen
– du bist jemand, der etwas weiß, was über das bisher Gesagte hinausgeht
– die erste Äußerung ist nur die erste Schicht
– dadurch, daß ich die Frage an einen auf der Bühne an seinen Partner abgebe und nicht direkt stelle, wird die Frage an den anderen zugleich eine Frage an ihn selber; im anderen tritt er auch sich selber gegenüber
– Interesse am anderen zeigen, ihm Zeit zur Selbstdarstellung lassen
– konkrete Versicherung des Wertes des anderen, seiner Erfahrung
– in die Kinder nicht vergewaltigend etwas hineinstecken, sondern ihnen ein Mittel geben, um ungewußtes Wissen zutage zu fördern

Wie sieht dieses Fragenstellen konkret aus? Kommt beispielsweise jemand auf die Bühne und weiß nichts zu sagen, so sage ich zu dem Spielpartner: »Frag ihn mal ›wo kommst du her?‹«; antwortet er vielleicht »Von der Arbeit« und stockt das Gespräch dann wieder, dann sage ich dem Partner: »Frag ihn ›wie war's denn heute‹«; antwortet der »Gut«, so sage ich dem Spielpartner: »Frag ihn ›was war denn heute gut‹«. Spätestens dann hat er eine Gelegenheit, das ›gut‹ an einem konkreten Beispiel zu erläutern.
Während zu Beginn unserer Stegreifspiele die Fragen fast nur von mir ausgingen, sind die Kinder im Verlaufe der Spiele immer mehr dazu fähig geworden, selbständig Fragen zu stellen. Besonders deutlich wurde das für mich, als Oliver eines Nachmittags seinen Freund mitbrachte, mit dem er oft in den Disko-Shop geht, den wir auch als Spielthema hatten. Ingo, der Freund von Oliver, wollte gerne mitspielen, und wir begannen die erste Szene, indem Ingo zu Oliver nach Hause kommt, um ihn zum Disko-Shop abzuholen. Ingo klingelt also, begrüßt Oliver und sagt, er wolle ihn zum Disko-Shop abholen. Ich spiele Oliver als erste Frage zu: »Warum willst du denn dahin gehen?« Oliver fragt Ingo also, der ziemlich verwundert guckt und antwortet, da sei es eben ›klasse‹. Oliver fragt nun selbständig weiter: »Was heißt ›klasse‹?« Ingo ist irritiert und antwortet: »Ja, eben dufte.« Oliver fragt weiter: »Was meinste mit ›dufte‹?« Ingo antwortet: »Mensch, das weißt du doch, da gehen wir doch oft zusammen hin.« Oliver antwortet, daß er das wisse, daß es ihn aber interessiere, warum Ingo eigentlich gerne hingehe, das habe er noch nie so richtig gefragt. Daraufhin beginnt Ingo mit der Beschreibung des Disko-Shops und Andeutungen von Vorgängen, die er da so angenehm findet. Von seinen Beschreibungen erhalten wir genug Hinweise für die Szenen im Disko-Shop selber.

7. Vor-sich-hinsprechen

Weigert sich im Stück einer der Partner, den Dialog fortzusetzen, so ermuntere ich den ›Alleingelassenen‹, vor-sich-hinredend zu sagen, was in ihm vorgeht. Das reicht meist, um die Blockade beim anderen wieder aufzuheben, denn das in dieser Form Geäußerte entspricht häufig viel mehr dem, was zwischen beiden akut ist, als das, worüber geredet wurde.
In einem Stück will die Mutter sich mit dem Vater darüber unterhalten, warum er dem Jungen für eine Zensur Geld gegeben hat. Der Vater antwortet nicht. Im ›Vor-sich-hinreden‹ wird deutlich, daß die Mutter so wütend auf ihn ist, daß sie ihn »aus dem Fenster schmeißen« könnte, was schwerlich an der verweigerten Antwort liegen kann, sondern an der angeheizten Situation aus der Auseinandersetzung vorher. Nachdem der Vater die wütende Äußerung der Mutter gehört hat, kann er auch wieder antworten. Die Zensur des Jungen und das Geld dafür ist nicht mehr der Gegenstand der Auseinandersetzung.

8. Selbstgespräch

Selbstgespräche werden immer dann geführt, wenn einer allein auf der Bühne ist. So meist in der ersten Szene eines neuen Stückes, oder zwischendurch, wenn alle bis auf einen die Bühne verlassen haben. Besonders häufig praktizieren wir das Selbstgespräch, wenn einer oder mehrere spielen, sie lägen im Bett. Vorm Einschlafen halte ich zur Reflexion des Tages im Selbstgespräch an, den ›Schlafenden‹ ermuntere ich, im Selbstgespräch einen Traum zu äußern, den ›Erwachenden‹ lasse ich Ängste, Hoffnungen, Absichten in bezug auf den beginnenden Tag erzählen.
Im Vor-sich-hinreden und im Selbstgespräch ist Sprache nicht vornehmlich Mittel zur Kommunikation, sondern zum ›Sortieren‹ von Vorgängen und Absichten, von eigenen Möglichkeiten und Unfähigkeiten.
Im Spiel über das schwangere Mädchen, das nicht weiß, wem sie von der Schwangerschaft erzählen soll, scheint der Freund während der Unterhaltung mit seiner schwangeren Freundin relativ ungerührt, wenn auch betroffen. Wie stark ihn die ganze Angelegenheit beunruhigt, wird erst zu dem Zeitpunkt klar, als er abends im Bett liegt und noch ein kleines Selbstgespräch führt:

SpL: So, jetzt kannst du dich zum Schlafen hinlegen und noch erzählen, was dir durch den Kopf geht.
Freund: Och Mensch, ganz schön blöd (unverständlich weiter) ... am besten abhauen. Man könnte sich natürlich auch irgendwo aufhängen. Am besten wärn Schlaftabletten. – Naja, wir können ja morgen noch sehen.

9. *Rollenwechsel*

Das Übernehmen einer Rolle durch unterschiedliche Spieler ist kein Problem. An einem Spielnachmittag behält ein Kind meist seine Rolle, am nächsten Nachmittag kann getauscht werden oder auch nicht. Das liegt an den Wünschen aller. Eine Szene im Kindergarten wurde an einem Nachmittag mit drei unterschiedlichen Kindern in der Rolle der Kindergärtnerin ausprobiert, bis ein Junge die Kindergärtnerin spielte und seine Art, diese Rolle zu spielen, von allen als richtig anerkannt wurde: »Ja, so ist das wirklich, das stimmt.«

Im Prozeß der Spielentwicklung ist es auch immer häufiger vorgekommen, daß die Jungen Mädchenrollen spielen wollten, wenn die Mädchen nicht gleich bereit waren, mitzuspielen. In einer Familienszene, in der ein Junge die Mutter spielte, meinte der den Vater spielende Junge, daß er als Vater gegen diese Mutter nicht ankäme, weil sie von einem Jungen gespielt würde. Dieser Einwand wurde von allen Spielern und Zuschauern rundweg abgelehnt mit der Bemerkung, vielleicht sei das bei ihm zu Hause anders, aber eigentlich habe im Hause immer die Mutter zu sagen, denn sie habe doch das ganze Haushaltsgeld und bestimme auch über die Kinder.

Mir scheint, daß die erfahrene Wirklichkeit eines Kindes der der anderen so ähnlich ist, daß die Rolle durch den Spielerwechsel keine Brüche bekommt. Die durch diese bruchlose Fortsetzung einer Rolle durch unterschiedliche Spieler sichtbar werdende Gleichheit der Erfahrung könnte verstanden werden als eine Grundlage für konkrete Solidarität. Das feindliche Gegeneinander ist für die Kinder schon in ihrer jetzigen Schulsituation Realität, denn die Benotung in der Schule übt in die Relativierung des eigenen Wertes nach dem Maßstab der Zensuren ein, an deren Stelle später Geld, Objekte, Prestige treten. Wie selbstverständlich das Konkurrenzdenken den Kindern schon ist, zeigt folgendes Beispiel: In dem Spiel »Der Junge mit der guten Zensur und der freundliche Vater« wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß der Junge zwar *bei* seinem Freund Schularbeiten gemacht habe, aber nicht *mit* ihm, denn der Freund bekomme Nachhilfeunterricht, und wenn der dem Jungen helfen würde, dann hätte die Mutter das Geld für die Nachhilfestunden ja umsonst bezahlt. Dieses partikularistische, feindliche Bild des Gegenüber als desjenigen, gegen den man sich absetzen, den man überflügeln muß, um den Selbstwert zu dokumentieren, ist auf der Ebene des Miteinanderspielens aufgehoben.

10. Reduzierung der Spieler auf zwei bis drei pro Szene

Die Beschränkung auf zwei bis drei Spieler pro Szene scheint mir für die Entwicklung eines Dialogs die einzige Möglichkeit. Das Kind, das mit der Absicht, eine bestimmte Rolle zu spielen, auf die Bühne kommt, hat häufig nicht einmal eine vage Vorstellung davon, wie es wirklich sein will. Es verläßt sich auf die Entwicklung von Einfällen im Spielprozeß, auf die eigenen Fähigkeiten, die Mitspieler und den Spielleiter. Wenn in der ersten Szene eines Spieles einer allein auf der Bühne steht und beschreibt, was er tut, zu tun gedenkt, worauf er wartet, fällt es den Spielern leichter, sich aufeinander einzustellen. Kommt der andere dazu, so wird versucht, mit Fragen herauszufinden, was dieser Mensch den ganzen Tag tut. »Wie war's denn bei dir heute« ist die Frage, die ich früher zugespielt habe und die nach und nach die Kinder immer selbständiger anbrachten. Sie wurde von den Kindern als das beste Mittel angesehen, etwas über den Arbeitsalltag des Gegenübers zu erfahren, denn »direkt fragen ›was tust du eigentlich immer den ganzen Tag‹, das kann ich doch nicht fragen, wenn er mein Mann ist. Dann müßte ich das doch eigentlich wissen.« Nachdem einer erklärt hat, was er macht, stellt er seinem Partner die Frage »Und wie war es bei dir?« oder »Und was hast du gemacht?« Auch wenn das Thema, der Konflikt feststeht, geht es um die Herstellung der Bedingungen und Verhältnisse, in denen sich der Konflikt zuträgt und der Dialog sich entwickeln kann.

11. Rückgriffe

Unter einem Rückgriff verstehe ich den Schritt zurück, hinter eine bereits gespielte Szene. Es ist die gespielte Beantwortung der Frage »Wie ist das gekommen«, die Darstellung dessen, was vorher war. Im oben dokumentierten Spiel wurde die Ursache für die Nervosität der Eltern schon in der Spielidee mit angegeben: Die Eltern sind nicht ›an sich‹ nervös, sondern aus einem konkreten Grund. Die Gegenwart im Spiel wird zur Vergangenheit in Beziehung gesetzt und wird selber im Bezug auf die zukünftige Gegenwart zur Vergangenheit. Mir scheint dies eine Möglichkeit, Geschehen in seinen Bedingungen von Ursache und Wirkung konkret zu begreifen. Das soll nicht heißen, daß das Stegreifspiel die abstrakte Erkenntnis von bedingenden Ursachen und bewirkenden Folgen abfragbar macht, vielleicht aber, daß es als ein konkretes Muster zur Herstellung von Zusammenhängen in der Zeit verinnerlicht wird, das in der Reflexion über Situationen selbständig angewandt werden kann. Das würde den Einzelnen aus dem Diktat der vereinzelten konkreten Situationen befreien und könnte ihm die Möglichkeit zum Vergleichen und Überblicken von Situa-

tionen und deren Abhängigkeiten geben und damit die Bedingungen schaffen für wirksameres Verhalten im sozialen Handeln.

12. Jeder ist einmal Hauptdarsteller

Es gibt wohl lebhaftere und ruhigere Spieler, aber vom formalen Aufbau des Stegreifspieles her bekommt jeder seine Szene, in der er der Hauptdarsteller ist. Steht zunächst eine ganze Gruppe auf der Bühne, so bekommt nacheinander jeder eine Szene für sich, in der er seinen Tageslauf oder das für ihn Wichtigste daraus darstellen kann.
Einen ›Star‹, also jemanden, der brillant die meisten Hauptrollen spielt, gibt es eigentlich nicht, und zwar deswegen, weil das lebhafte Spiel eines Spielers auch lebhafte Reaktionen bei den Mitspielern hervorruft und ebenso eine begeisterte Zustimmung bei den Zuschauern produziert. Das lebhaftere Spiel ist aber nicht immer zugleich ein besseres. Es ist nur anders als ein ruhiges Spiel. Während ein lebhaftes Spiel sehr viel Bewegung hat und Pointen bringt, die sehr lustig sind, ist das ruhigere Spiel intensiver und zärtlicher.

13. Spaß

Den Spaß am Spiel als dramaturgischen Griff zu beschreiben, ist schwierig, aber notwendig. Der Spaß am Spiel entsteht im Spiel, ist zugleich Wirkung und Ursache für Spielbereitschaft und -fähigkeit, sowohl bei den Spielern als auch bei den Zuschauern, den potentiellen Spielern.
Es wird während des Spiels viel gelacht. Aber wann? Immer dann, wenn in Szenen etwas als wirklich und stimmig wiedererkannt wird. Das muß nicht an sich spaßig sein, oft ist es sogar etwas Trauriges. Beispielsweise in einem Spiel, in dem eine alte Frau neu ins Altersheim kommt und dort von einem alten Opa – von Jörn mit einem ständig auf- und zuschnappenden, Spucke versprühenden Mund dargestellt – zum ersten Mal herumgeführt wird. Seine Beschreibung all dessen, was nicht intakt sei, ist an sich erschütternd, löste bei uns Zuschauern aber größte Erheiterung aus. Bei der Erkundigung nach den Mahlzeiten im Altersheim erfährt die alte Frau:

Opa: Es gibt . . . teptepteptep . . . Bohnensuppe.
Alte Frau: Ja, mittags wohl, aber was gibt es sonst?
Opa: Es gibt zum Frühstück Bohnensuppe, zum Mittagessen Bohnensuppe und zum Abendbrot Bohnensuppe.
Alte Frau: Das ist ja schrecklich.
Opa: Ja, das ist schrecklich. – Ach, ich habe ganz vergessen . . . teptep . . . zum Kaffee gibt es auch Bohnensuppe.
Alte Frau: Ja, da muß man sich mal beschweren.

Opa: Ja, tun Sie das, tun Sie das – teptepteptep.
Alte Frau: Warum tun Sie das denn nicht?
Opa: Nein ... teptepteptepteptep, dann krieg ich beim Herrn Direktor keinen Klaren mehr und den brauch ich.

Diese Szene entwickelte sich unter allgemeinem Gelächter. Im weiteren Verlauf dieses Spieles besucht der Sohn die alte Frau, seine Mutter. Zur-Seite-redend (eine Kategorie, die ich im Folgenden noch beschreiben werde) sagt er beim Betreten des Altersheims: »Mensch, ist das hier eine Bruchbude. Also, hier würde ich es ja keine zehn Minuten aushalten.« Laut sagt er dann weiter zu seiner Mutter: »Na, du hast es ja gut getroffen. Hübsch ist es hier.« Alle lachten über diese wohlvertraute Doppelbödigkeit.

III. Verfremdungstechniken

1. Zeiger

Nachdem wir es mit Hilfe der beschriebenen dramaturgischen Griffe geschafft hatten, ein flüssiges soziodramatisches Stegreifspiel auf der Bühne zu produzieren, bekam ich Bedenken, ob nicht die reine Reproduktion der Alltagswirklichkeit auf der Bühne zu natürlich bliebe (›das ist eben so‹) und kein Abstand des Zeigens zum Beobachten entstehen würde.
Nach ungefähr einem halben Jahr Spiel mit den Kindern hatte ich die Idee, einen ›*Zeiger*‹ im Spiel einzuführen. Ein Kind unter den Zuschauern übernahm die Rolle des Zeigers. Seine Funktion bestand darin, während des Spiels laut in die Hände zu klatschen und »Stop« zu rufen. Und das immer dann, wenn neue Personen auf der Bühne auftauchten oder wann immer das Kind es für angebracht hielt, zu unterbrechen und zu ›zeigen‹. Auf das Stopzeichen hin sollten alle Spieler ihr Spiel unterbrechen und Sprechbewegung, Mimik und Gestik wie versteinert stehenlassen. Nachdem der Zeiger beschrieben hatte, was er sah, sollte er mit dem Wort ›Weiter‹ die zum Denkmal versteinerten Spieler wieder zum Weiter-Spielen freigeben. Der Zeiger und die Zuschauer empfanden diese ins Spiel eingebaute Ruhe und Beobachtungspause als ausgesprochen angenehm. In dieser Zwangspause konnten wir sehen, wie ästhetisch schön die Bewegungen und der Gesichtsausdruck der Spieler waren, so natürlich und künstlich zugleich hätte sie kein Spielleiter hinstellen können. Im Spielfluß konnte man das kaum wahrnehmen. Die Spieler selber empfanden diese Unterbrechung als einen Widerstand im Spiel, gegen den sie sich gern gewehrt hätten. Und bis heute hat diese Pause durch den Widerstand der Spieler eine Spannung, die zum Weiterspielen drängt. Häufig kommt es

darum auch vor, daß eine der versteinerten Figuren mit so wenig Bewegung wie möglich hervorpreßt: »Sag ›Weiter‹, los, sag ›Weiter‹!«

Zeiger-Beispiele:
Stop Das ist die falsche Heimleiterin, die gegen die Eltern freundlich ist, die Kinder aber schlägt. Pfui, schäm dich! *Weiter*
Stop Also, hier ist der Räuber, der erzählt sich gerade mit seinem Kollegen hier, was er für Berufe erlernt hat und – hm – der Kollege, der hört ihm zu und meint, daß er mit dem – also – Ver – Einbrechen aufhören soll. *Weiter*
Stop Sie sehen jetzt hier diesen hinterhältigen Mörder, der versucht, den Kommissar Pinkelmann umzubringen und es ist ein heißer Kampf im Gange und wir wollen sehen, was es weitergibt. *Weiter*
Stop Hier ist n Fehler dem Richter unterlaufen. Weil, er kennt ja noch nicht die neuen Kurse. Er denkt noch immer an die alten. Da kostete es wirklich nur 50 Mark für jeden, aber jetzt kostet es schon Tausend, weil, da ist alles inbegriffen und so. Und hier sind die beiden Eltern, die wollen dem Richter klarmachen, daß es so nicht geht, daß sie einfach an die frische Luft gesetzt werden. Und der Richter hat sehr viel Einverständnis. Und daß er das ... Der Richter hat sich auch eingesetzt dafür, daß sie die Holzbaracke wenigstens kriegen, aber dieser blöde Mistscheißer hat das leider verwehrt. *Weiter*

Bei diesem Spiel war interessant, daß Thilo als Zeiger sich von seinem Verhalten als Hausbesitzer distanziert, denn der, den er als Zeiger als »blöden Mistscheißer« bezeichnet, war er in der vorangegangenen Szene selber. Dieses abstandnehmende Beurteilen wurde von den Kindern auch mit einem verwunderten »Er selber« zur Kenntnis genommen.

Stop Der Richter verlangt jetzt oder jedenfalls, er macht den Vorschlag, daß der olle Knacker ... (unterbrochen – Zwischenruf Petra und Susi: Er!) Ich bin ja der Stopper. Ich weiß schon so bei geringem Gehirn, daß er wird das verneinen. Er geht zum Polizeipräsidenten und der wird ihm Recht geben. Und zu allen Anwälten, den besten Anwälten, die es so gibt. Und da kann der Richter noch so viel gegen anrennen, das macht nichts. Und zum Schluß ist der Richter auch ganz arm, weil er soviel Geld für die Anwälte ausgeben mußte. Mein ich so. *Weiter*
Stop Also, meine Damen und Herren, da, da sind also die zwei Freundinnen im Arztzimmer und jetzt reden sie über das Baby, ob sie das jemandem erzählen wollen und *weiter.*

Seit längerer Zeit wird am Anfang des Spiels kein Zeiger mehr bestimmt, sondern alle Zuschauer, außer dem Spielleiter, können diese Funktion wahrnehmen.

2. *Echo*

Eine andere Technik der Verfremdung entstand in Zusammenarbeit mit den Kindern. Ich hatte eigentlich vor, die Kinder zum Zeitlupe-Spielen zu bewegen und meinte, daß sie diesen Vorgang gut aus Fernsehübertragungen von Fußballspielen kennen würden. Als wir das dann ausprobierten, entgegneten mir die Spieler, daß sie das nicht so gut fänden, denn

»wir denken einfach zu schnell«. Gleichzeitig machten sie den Vorschlag, man könne ja einen Satz, den man besonders gut oder lustig finde, immer wiederholen. So wurde also ein Zuschauer zum Echo-Anhalten bestimmt. Inzwischen wird nicht mehr ein einzelner dafür bestimmt, sondern alle Zuschauer außer dem Spielleiter können laut *›Echo‹* rufen; der Spieler, der zuletzt gesprochen hat, wiederholt dann seinen Satz so lange, bis *›Weiter‹* gerufen wird.

Echo-Beispiele:

Echo Ich heirate aber nicht so ein Schielauge oder so – Ich heirate aber nicht so ein Schielauge oder so – Ich heirate aber nicht ein Schielauge oder so – *Weiter*

Echo Sonst essen Sie in der Küche – Sonst essen Sie in der Küche – sonst essen Sie in der Küche – sonst essen Sie in der Küche – *Weiter*

Echo Ich muß mich sehr über dich wundern – Ich muß mich sehr über dich wundern – Ich muß mich sehr über dich wundern – *Weiter*

Echo Ich, ich sehe phantastisch aus – Ich, ich sehe phantastisch aus – Ich, ich sehe phantastisch aus – *Weiter*

Besonders überraschend war das Echo-Ergebnis bei dem einzigen Märchenthema, das bisher gespielt wurde. Es war »Hänsel und Gretel«, aber schon bei der Rollenverteilung wurden Abwandlungen deutlich: Hänsel und Gretel hatten noch einen Bruder und erlebten alles zu dritt. Die Kinder kamen auch nicht von selbst nach Hause, sondern der Vater holte sie beim Hexenhaus ab. Als sich nun alle vier über das Wiedersehen gefreut hatten und wieder nach Hause gehen wollten, machte einer den Vorschlag, man könne doch die ganzen Süßigkeiten des Hauses einpacken, denn dann hätte man eine Weile was zu essen. Die Kinder begannen pantomimisch die Dachschindeln aus Lebkuchen abzunehmen, plötzlich rief jemand *›Echo‹*, und zu meiner großen Überraschung standen alle vier Spieler mit erhobenen Armen auf der Bühne und wiederholten gemeinsam immer wieder: »An die Barrikaden – An die Barrikaden – An die Barrikaden«, bis jemand *›Weiter‹* rief. Für den weiteren Verlauf des Spieles schlug ich vor, daß wir noch spielen könnten, Hänsel und Gretel seien nun ihrerseits Vater und Mutter, und ob sich Hänsel mal mit seiner Frau unterhalten könnte, wie das alles so war, und wie er das jetzt so mit seinen Kindern machen würde:

Frau: Du hast es ja auch nicht so einfach gehabt früher, nicht?

Hänsel: Nein. Meine Eltern waren arm. Da gab es nicht viel.

Frau: Und wie machst du das jetzt mit deinen Kindern?

Hänsel: Ja, das frag ich mich immer, wie kann man eigentlich leben (unterbrochen)

Susi: Echo

Hänsel: Ja, das frag ich mich immer, wie kann man eigentlich leben – Ja, das frag ich mich immer, wie kann man eigentlich leben – Ja, das frag ich mich immer, wie kann man eigentlich leben –

Susi: Weiter

Ein Satz beginnt manchmal ein Eigenleben zu entwickeln, wenn er oft

wiederholt wird. Die Betonung verändert sich mitunter stark, oder die Wiederholung verläuft sehr monoton.

3. Zur-Seite-Reden

Ein anderes Mittel im Spiel, das allerdings selten benutzt wird, ist das Zur-Seite-Reden. Wenn jemand im Spiel mitten im Dialog mit einem Partner etwas denkt, was er aber nicht sagen kann oder will, so sagt er es mit vom Partner weggewandtem, zur Seite gedrehtem Kopf.
In der Unterhaltung eines Ehepaares fällt dem Vater das vorwurfsvolle Gerede seiner Frau auf die Nerven, zur Seite sagt er: »Also dieses blöde Gerede. Ich kann es nicht mehr hören.« Im Spiel von dem schwangeren Mädchen beschwert sich die Mutter über die Babyhängerblusen des Mädchens, der Vater sagt zur Seite: »Aber wie die Alte immer angezogen ist!«
Alle diese dramaturgischen Griffe und Verfremdungstechniken werden von mir oder/und den Kindern grundsätzlich angewandt, aber keineswegs als unumstößliche Prinzipien regelmäßig und starr gehandhabt. Es gibt Spielnachmittage, an denen viele dramaturgische Griffe als Eingriffe von meiner Seite nicht vorkommen, weil das Spiel auch so gut läuft (oder weil ich zu müde oder lustlos bin). Es kommt auch vor, daß an einem Nachmittag niemand auch nur einmal ›Stop‹ oder ›Echo‹ ruft oder aber beides oder eins von beidem sehr häufig (meiner Meinung nach zu häufig) gerufen wird.
Alle Griffe und Techniken sind zu verstehen als Hilfsmittel, die, wenn man sie anwendet, als sicheres Handwerkszeug immer zu einem flüssigen Stegreifspiel verhelfen.

IV. Zwei Stegreifspiel-Protokolle

1. Des Grafen Tochter möchte einen Lehrling heiraten

7. 9. 1972
Anwesend: Jörn, Yvonne, Martina, Oliver, Susi, Gaby, Petra, Ronald, Thilo
Vorgeschlagene Themen:
1. Aus der Nazizeit.
2. Versteinerte Menschen (»die grüne Wolke« Summerhill)
3. Der erste Tag nach der Heirat. Der erste Krach. Verpflichtungen.
4. Des Grafen Tochter möchte einen Lehrling heiraten. Die ganzen Schwierigkeiten dabei.

Die Abstimmung ergab eine Entscheidung für das 4. Thema.

Bei Grafens zuhaus

Gräfin – Yvonne
Graf – Thilo
Tochter – Martina
Diener Johann – Oliver

Tochter: Brr. (Tür)
Gräfin: Diener, mach die Tür auf.
Graf: Johann!
Tochter: Ist mein Vater nicht da? Tag Paps.
Graf: Tag.
Gräfin: Wo hast du denn die ganze Zeit gesteckt?
Tochter: Ich war zur Schule, auf der Universität, wo ich natürlich studieren soll. (Als Regieanweisung: Du kannst jetzt sagen, du wirst heiraten und ich hab n Mann für dich oder so und denn fängt das damit an.)
Graf: Ja, du müßtest ja eigentlich heiraten und ich weiß auch schon wen.
Tochter: Ja, das hab ich mir auch schon vorgenommen.
Graf: Den Nachbarn.
Tochter: Oh wen?
Graf: Den Nachbarn.
Tochter: Ja Papa, bei dir spinnts wohl da oben. Ich heirat doch niemals den Nachbarn. Der hat doch ne Brille und schielt dazu. Nein, also den Nachbarn heirat ich nicht. Ich hab schon einen.
Graf: Wen denn?
Gräfin: Wie heißt er denn?
Tochter: Ehm – er ist Maurer.
Graf: Ne, den darfste nicht heiraten.
Gräfin: Maurer?
Graf: Der ist unentwickelt.
Gräfin: Oh nein.
Stop (Susi): Hier sehen sie gerade, wie die Familie untereinander sitzt und die möchten, daß die Tochter heiraten soll. WEITER
Tochter: Was soll ich immer nur reiche Leute heiraten.
Graf: Ja.
Gräfin: Wir sind selber reich, aber . . .
Graf: Nein, den heiratest du nicht. Das gibt Stubenarrest.
Gräfin: Denn, bitte, führe ihn uns vor.
Tochter: Ja, sofort, aber ich heirate nicht so ein, so ein, so ein Pimpel, so ein Schielauge oder was es da ist.
Echo (Susi): Ich heirate aber nicht ein Schielauge oder so – Ich heirate aber nicht son Schielauge oder so – Ich heirate aber nicht son Schielauge oder so. WEITER

Tochter: So.
Graf: Dann möcht ich ihn wenigstens sehn. Hat er sein Meister?
Tochter: Nein.
Gräfin: Huch!
Tochter: Ist noch Lehrling.
Gräfin: Noch schlimmer. Du kommst uns nicht ins Haus, wenn du ihn heiratest.
Tochter: Du warst doch genau so eine.
Gräfin: Ich?
Tochter: Ja.
Gräfin: Nein.
Tochter: Oder warst du reicher wie ich?
Gräfin: Ja, reicher wie du? Ah!
Jörn: Der Thilo ist Graf, Yvonne ist nicht Graf.
Martina: Natürlich ist sie Gräfin. Sie ist zwar Gräfin Mariza, aber . . . –
SpL: Du kannst dich genau erkundigen, was sie früher denn war.
Tochter: Was warst du denn vorher?
Gräfin: Ja, ich komm aus einer ganz guten Familie.
Tochter: Aus einer ganz guten Familie? Das kennt man ja. Aus m Lager kommst du.
Gräfin: Ja, aus m Lande.
Graf: Ne, das kommt auch gar nicht in die Tüte. Warum fragst du eigentlich so doof?
Echo (Susi): Warum fragst du eigentlich so doof – warum fragst du eigentlich so doof – warum fragst du eigentlich so doof WEITER
Gräfin: Das kommt mir gar nicht in die Tüte, daß du diese Wörter sagst.
Tochter: So, ich möchte mich jetzt empfehlen. Ich geh heute noch weg.
Graf: Kommt gar nicht in Frage.
Gräfin: Wohin?
Tochter: Ihr habt ja gar nichts zu sagen. Ich bin immerhin 18.
Gräfin: Warte, wir essen erst.
Graf: Ach.
Gräfin: Johann!
Graf: Essen servieren.
Gräfin: Das Essen bitte.
Tochter: Johann, bitte nur zwei Teller.
Graf: Drei Teller!
Tochter: Zwei Teller!
Echo (Gaby): zwei – drei – zwei – drei – zwei – drei – zwei – drei WEITER
Graf: Es werden drei aufgedeckt. Sie essen heute mit.
Johann: Wer? Ich?

Graf: Ja, Sie.
Johann: Ach, so eine Ehre kann ich ja gar nicht annehmen.
Graf: Nehmen Sie aber.
Tochter: Johann, beeil dich jetzt.
Johann: Ja wieviel Teller denn nun?
Tochter: Drei.
Graf: Laß die unsittlichen Angriffe.
Johann: Aufwiedersehen.
Tochter: Kannst du nicht mal n anderen Diener nehmen?
Gräfin: Wieso? Der sieht doch gut aus.
Tochter: Hoch!
Gräfin: Huch!
Tochter: Ich geh jetzt.
Gräfin: Nein, du bleibst hier.
Graf: Der Porsche ist so und so in der Reparatur. Da ist er mit gegen ne Mauer mit gefahren.
Gräfin: Na, dann mußt du reiten.
Tochter: Ich reite aber nicht. – Johann!
Gräfin: Johann!
Tochter: Mach mal bitte die Tür auf.
Johann: Das Essen ist im Nebenzimmer serviert.
Graf: Sie machen nicht die Tür auf!
Tochter: Johann, Sie machen mir die Tür auf.
Johann: Ja.
Tochter: Tschüß.
Johann: Das Essen steht im Nebenzimmer bereit.
Graf: Aha.
Gräfin: Im Nebenzimmer. Aha. Was gibt es denn heute?
Johann: Mit Getränken.
Gräfin: Na! Was es heute gibt.
Johann: Das was Sie jeden Abend essen.
Gräfin: Ne, das mag ich nicht mehr.
Graf: Hoch lecker!
Johann: Das mochten Sie doch immer!
Gräfin: Nein, ich mag kein Truthahn mehr. Ich möchte Leberpastete haben.
Graf: Und denn noch mit diesen komischen Schrotkörnern.
Gräfin: Ich möchte Leberpastete haben. Machen Sie bitte Leberpastete.
Johann: Die ist auch dabei.
Gräfin: Ah, denn ist gut, denn eß ich jetzt.
Johann: Und Sie?
Graf: Ich eß nicht. Ich trink höchstens was. Oh.

Gräfin: August, es wird gegessen.
Graf: Och, setzen Sie sich doch hierher.
Johann: Ich hab n Hähnchen hingetragen auch.
Gräfin: Ein Mädchen haben sie getragen?
Johann: Ne, Hähnchen, gnädige Frau. – Kann ich mich setzen?
Graf: Ja bitte. – Was würden Sie machen, wenn Sie ne Tochter haben und Sie wollen sie reich verheiraten?
Johann: Oh, darf ich das mal haben?
Gräfin: Ja. Man zeigt aber nicht mit m Finger darauf. Man grabscht auch nicht mit den Händen darein.
Graf: Was würden Sie dann machen?
Gräfin: Man schmatzt nicht so!
Graf: Eh! Johann! Ich rede mit Ihnen!
Johann: Darf ich mal bitte den Wein da haben?
Graf: Was würden Sie denn da machen?
Gräfin: Man trinkt nicht so viel beim Essen.
Johann: (unverständlich)
Graf: Nein, wenn Sie so ne Tochter hätten.
Johann: Was für eine Tochter. Ich habe keine.
Graf: Nein, ich meine, wenn Sie sie verheiraten wollten.
Gräfin: Nehmen Sie ne Gabel wenn Sie das essen, sonst essen Sie in der Küche.
Echo (Gaby): Sonst essen Sie in der Küche – sonst essen Sie in der Küche – sonst essen Sie in der Küche WEITER
Graf: So, jetzt hören Sie mal auf zu essen und jetzt gibts nichts mehr. Ich hab Sie ja was gefragt.
Gräfin: Sie können ruhig weiteressen, Sie können alles essen, was da ist. Erich, eh, August, du gehst . . . (unterbrochen)
Johann: Auch trinken?
Gräfin: Ja.
Johann: Au, darf ich mal?
Gräfin: Ja, aber nicht mein Glas, ja? Wo ist mein Glas. Johann, hol ein Glas.
Johann: Steht doch da.
Graf: Johann! Abdecken!
Gräfin: Abdecken.
Johann: Warum denn jetzt schon wieder? Gucken Sie mal, was dahinten in der Ecke ist. Kann ich die mal haben?
Graf: Was ist denn das?
Johann: Hähnchen.
Gräfin: Abdecken!
Graf: Johann, Sie sollen abdecken.

Johann: Ach, Kartoffelsalat möcht ich noch.
Gräfin: Morgen sind Sie entlassen, wenn das so weitergeht.
Johann: Sie haben gesagt, ich soll essen.
Gräfin: Aber jetzt nicht mehr.
Graf: Ach Mensch, schütt das doch in Ascheimer.
Gräfin: Ich hab kein Hunger. Wenn ich das anseh, äh ne.
Johann: Das sind Mengen. Kann ich das abwischen? Soll ich noch mehr holen? So ist das nicht. Ich hol noch mehr. So, heute bekomm ich mein Geld.
Graf: Wieviel?
Johann: Das, was ich immer krieg.
Graf: 20 Mark im Jahr.
Johann: Sind Sie nicht ganz dicht?
Gräfin: Hoch, Sie sind sofort entlassen, wenn Sie sowas nochmal sagen.
Johann: Ja, 5000 Mark denn.
Graf: 400, 400 Mark heute nur.
Johann: 500.
Graf: Na, 500.
Johann: 650.
Graf: Nein.
Gräfin: Mehr gibts nicht. 500 Mark und jetzt raus. Abräumen!
Johann: Das eß ich auf.
Graf: Ach Mensch, jetzt hören Sie auf zu essen. Holen Sie meine Tochter. Holen Sie meine Tochter.
Johann: Sind Sie nicht ganz dicht?
Graf: Holen Sie meine Tochter. Los, beeilen Sie sich.
Johann: Oh, wo ist sie denn?
Graf: Beim Maurer.
Gräfin: Beim Maurer. Beim Maurer Müller.
Graf: Mensch!
Johann: Soll ich das Essen abdecken?
Gräfin: Ja bitte.

Auf dem Spaziergang

Mädchen – Martina
Maurer – Jörn

Mädchen: Ja, stell dir vor, Heinrich, meine Eltern wollen nicht, daß wir heiraten. Komm jetzt, sonst muß ich mich leider nach m anderen umsehen.
Maurer: Das wär aber schrecklich.
Mädchen: Ja, sie meinen, weil du kein Geld hast, deshalb kann ich dich ja nicht heiraten und so. Du mußt die Sache natürlich verstehn, haben sie ge-

sagt. Ja, das ist so und so und meine Mutter will auch nicht Oma werden. Du mußt sie verstehen. Die Sache ist ja mit meiner Mutter.
Maurer: Ja. Gehn wir nicht mal da ins Wirtshaus?
Stop (Yvonne): Hier ist der Maurermeister, der die Grafentochter und sie will ihn auch heiraten und die Eltern erlauben das nicht. WEITER
Mädchen: Nein, das kommt mir nicht in Frage. Johann serviert immer bei uns. Huch, Johann, meine Pille.
Maurer: Was für ne Pille?
Echo (Susi): Was für ne Pille – Was für ne Pille – Was für ne Pille. WEITER
Mädchen: Meine Migräne-Pille.
Maurer: Das auch noch.
Mädchen: Du mußt verstehen, ich brauch so'n Bett für mich allein, also, wir müssen schon mal getrennt schlafen, also das müssen wir schon mal einkalkulieren. Das ist schon sone Sache. Wollen wir nicht mal nach Hause gehn? Ich möchte dich meinen Eltern mal vorstellen.
Maurer: Was?
Mädchen: Ja.
Maurer: Ich?
Mädchen: Du hast ja heute abend eine Fahne! Untersteh dich! Ich möchte das nicht wiedersehen.
Maurer: Gib mir mal ne Pfeffermünz. Hast du einen.
Mädchen: (unverständlich)

SpL: Moment mal. Können wir jetzt mal sehen, wies bei dem Heinrich zu Hause aussieht? Wer ist mal die Mutter? Gaby?
Moment, komm noch mal nicht, wir wollen erst mal sehen, was die Eltern ohne dich zu Hause machen.
Gaby: Ich geh noch zur Arbeit. Ich bin Putzfrau.
Jörn: Kannste nicht mal was Besseres sein? Immer nur Putzfrau. Das bist du bisher immer gewesen. Sie ist noch nie etwas anderes gewesen.
SpL: Ist doch nicht schlimm. – Ja, möchtest du jetzt erst mal von der Arbeit nach Hause kommen? Ja?

Beim Maurerlehrling zu Hause

Mutter – Gaby
Vater – Ronald
Junge – Jörn

Vater: Wenn der Sohn endlich kommen würde. (Weiter, doch unverständlich)
Mutter: Bim-bam (Tür) N'Abend. Ein langer Tag.

Vater: Mach wenigstens die Tür zu.
Mutter: Ja, hab ich ja zugemacht.
Stop (Martina): Sie sehen hier die Eltern von dem Heinrich, die unterhalten sich gerade wie der Tag war und der Vater ist auch recht muffig und die Mutter ist auch recht muffig. Also WEITER
Mutter: Oh, wann kommt endlich der Sohn. Wo treibt der sich immer rum.
Vater: Mach lieber das Essen fertig, man. Da wart ich schon die ganze Zeit drauf.
Mutter: Ich bin auch eben von der Arbeit gekommen. (unverständl.)
Mutter: Och Mensch, hoffentlich kommt (unterbr.)
Vater: Wo ist die Zeitung?
Mutter: Och, im Zeitungsständer.
Vater: Mensch, die hat auch alles weggepackt.
Junge: Kling-Kling. (Tür)
Vater: Guten Abend.
Mutter: Guten Abend. Wo hast du dich denn so lange rumge- (unterbr.)
Junge: Essen schon fertig?
Mutter: Wo hast du dich denn rumgetrieben?
Junge: Ja, ich, ich habe nach der Arbeit noch ein getrunken.
Mutter: Das riecht man.
Junge: Ja eben.
Vater: Was hast du denn eben Schönes getrunken?
Junge: Ach, an sich nur Bier. (unverständl.)
Junge: Rück mal n Stück auf der Couch.
Echo: Rück mal n Stück auf der Couch – rück mal n Stück auf der Couch.
WEITER
Mutter: Mußt du immer mit den Füßen auf dem Tisch sein? (unverständl.)
Vater: Ich hab noch nicht gegessen.
Mutter: Was ist?
Vater: Nichts. Wenn ich das bloß seh.
Mutter: Was?
Vater: Das Essen.
Mutter: Ich glaub, du bist heut sehr betrunken. Du mußt mal erst deinen Rausch ausschlafen.
Vater: Nö, wir gehn gleich noch mal los, ne?
Junge: Ja.
Mutter: Kommt gar nicht in Frage.
Junge: Wieso, Papa ist doch n guter Kerl.
Mutter: Ne, aber . . .
Vater: Er kommt mit mir.

Mutter: Nein.
Vater: Heini kommt heut abend auch noch.
Mutter: Ja und?
Junge: Heini? Dann könn wir ja Skat spielen.
SpL: Susi, du könntest ja deinen Jungen mal fragen, ob er dir nicht was zu erzählen hat. Er wär neulich schon mal angekommen, wollte dir was berichten und so. Was war das eigentlich. Kannst ihn ja mal so fragen. Du hast sowas ganz Bestimmtes im Sinn.
Mutter: Was war das eigentlich letztens, was du mir sagen wolltest? Und wo du auf einmal mittendrin stocktest und aufhörtest?
Junge: War an sich nichts.
SpL: Erinner dich. Du weißt, wir spielen, daß du sie heiraten möchtest. (weiter, doch unverständl.)
Jörn: Ich erzähl das zu Haus noch nicht gleich.
Mutter: Das kommt mir aber so vor.
Junge: Och, an sich nichts. Wir hatten bloß n bißchen Ärger auf m Bau. (unverständl.) Da ist nur ne kleine Latte runtergeflogen. Und bei dem Polier auf'n Fuß. (unverständl.)
Junge: Haste mein Geld geholt? (unverständl.)
Vater: So, jetzt müssen wir los, ne?
Mutter: Ne, bleibt man hier. Wohin wollt ihr denn?
Junge: Ich muß mir eben noch Geld mitnehmen.
Mutter: Ne, nehmt man nicht zu viel mit, ne?
Vater: Och, 50 Mark, ne?

SpL: Also, die Martina hat vorgeschlagen, daß sie mit ihrer Mutter spazieren geht.
Martina: Jetzt meckerst du über mein Aussehen.

Auf dem Spaziergang

Tochter – Martina
Gräfin – Yvonne
Maurer – Jörn
Vater – Ronald

Gräfin: Sag mal, wie siehst du eigentlich aus? Den ganzen Tag rennst du in diesen abgeplatzten Jeans und in diesen komischen (unverständl.). Wir haben so hübsche Kleider. Komm jetzt. Guck dir diesen jungen Mann an, wie gut und aussehend er angezogen ist. Und dich dagegen. Das sieht ja grauenhaft aus.
Echo (Susi): Das sieht ja grauenhaft aus – das sieht ja grauenhaft aus – das sieht ja grauenhaft aus. WEITER

Tochter: Was meckerst du überhaupt an meiner Kleidung rum? (unverständl.)
Maurer: Ne, kenn ich nicht. Mir unbekannt.
Gräfin: Aha, aha, woher kennst du diesen jungen Mann?
Tochter: Au, ich kenn ihn doch gar nicht. (unverständl.)
SpL: Könnt ihr mal versuchen, nicht so durcheinander zu reden?
Tochter: Wir gehen jetzt ins Restaurant und essen was, Mama.
SpL: So, kommt ihr erst mal runter und laßt die beiden alleine spielen.

Im Restaurant

Gräfin – Yvonne
Tochter – Martina
Serviererin – Gaby

Tochter: Bedienung! Bedienung! Wo ist die Speisekarte?
Serviererin: Ich hol sie eben.
Gräfin: Bitte ganz schnell. Noch schneller bitte.
Serv.: Immer mit der Ruhe. (unverständl.)
Tochter: Ich möchte bitte eine Pommes frites mit ner Curry-Wurst essen.
Serv.: Ja. Und Sie?
Gräfin: Ich probier das auch mal. Und bringen Sie . . .
Serv.: Was möchten Sie trinken?
Tochter: Ne Cola.
Gräfin: Probier ich die auch mal.
Tochter: Dititititi.
Gräfin: Benehme dich.
Tochter: Du paßt dich nicht der Jugend an. Bist wie in den 18er Jahren. Ich mach mal n bißchen Musik.
Echo (Jörn): Ich mach mal n bißchen Musik – ich mach mal n bißchen Musik WEITER
Mutter: Ich bin ja auch schon 65.
(unverständl.)
SpL: Die Susi fand, da stimmte etwas nicht. Sie meint, wenn ihr die Gräfin und die Tochter wärt, dann müßten die euch eigentlich kennen.
Susi: Ihr müßt doch bekannt sein.
Martina: Ja, wie bekannt sein?
Jörn: Ja, ihr müßt doch bekannt sein, wenn ihr Gräfin und Tochter seid.
Martina: Ja, das find ich nämlich auch. Das hab ich auch eben gedacht.
SpL: Gut. Wollen wir das noch mal spielen?
Martina: Gut. Denn bin ich auch vornehmer.
SpL: Ja, versucht mal so zu spielen, wie ihr euch das wirklich vorstellt. Als ob.

Tochter: Mama!
Gräfin: Sieh dir mal diesen gepflegten Garten an. Diese Zweige, die sind aus der Universität.
Tochter: O ja. Du mußt aufpassen, daß ich nicht stolpere. – Ja, wollen wir nicht etwas zu uns nehmen?
Gräfin: Och ja. Daran hab ich auch gedacht.
Tochter: Wir können ja . . .
Gräfin: Wollen wir ins Atlantik?
Tochter: Ach ja. (unverständl.)
Tochter: Wo ist denn die Speisekarte? Ich nehme Trü Trü La Dü. Bedienung! Bedienung!
Gräfin: Ich nehme auch Pro Trü La Brü. Ich kann doch kein Französisch.
Serv.: Ach, Frau Gräfin und Herr Graf.
Yvonne: Herr Graf!?
Serv.: Ach so.
Yvonne: Mutter und Tochter.
Stop (Susi): Hier sehen Sie gerade, wie der Graf, eh, die Gräfin mit ihrer Tochter im Restaurant ist. Und die Wirtin, die erkennt sie gerade. Dies ist die Frau, eh die Tochter, die Frau Gräfin und der Wirt. WEITER
Tochter: Ich möchte bitte zweimal La Prü Tra Trü, La Prü Tra Trü mit m Wein Schatö.
Echo (Martina: Das ist so schwer zu wiederholen) WEITER
Ja, zweimal bitte und n Gläschen und etwas hopp. Ich möchte heute was essen und nicht erst morgen. (unverständl.) Haben Sie bitte auch sauberes Besteck? Ich mag nicht, ich mag nicht alles mit dick Staub drauf. Bitte geben Sie mir eine neues.
Serv.: Das ist ganz sauber.
Gräfin: Dieses La Prübürüpüdü oder wie das da heißt – ich kann ja kein Französisch, das mußt du mir beibringen – schmeckt sehr gut.
Tochter: La Prütemü, Mutter.
Gräfin: Ah, Le Prütemü, Mutter.
Tochter: Mutter, du benimmst dich! Wirklich! Schürtrö sür Dö. Das mußt du doch können.
Gräfin: Schurtrö pur dö.
Tochter: Ich denke, du kommst aus einer ritteradligen Familie. Da mußt du doch Protrökodö kennen. Ich muß mich sehr über dich wundern.
Echo (Susi): ich muß mich sehr über dich wundern – ich muß mich sehr über dich wundern – ich muß mich sehr über dich wundern WEITER
Tochter: Also, guck dir das an. Was eine Bedienung ist das hier. In langen Hosen, keine Schürzen um und denn wischen sie . . . Also ne, also ne, hier geh ich nicht wieder rein.
Gräfin: Mir schmeckts aber gut.

Echo (Susi): Mir schmeckts aber gut – mir schmeckts aber gut WEITER
Gräfin: Da kann man nichts gegen machen. Bedienung! Wo sind die Servietten?
Echo (Susi): Wo sind die Servietten – wo sind die Servietten – wo sind die Servietten – WEITER
Serv.: Sie können wohl nicht gucken, da liegen sie doch.
Gräfin: Seien Sie nicht so frech.
Tochter: Seien Sie nicht so frech. Und dann noch zu meiner Mutter. Seien Sie bloß nicht so frech. Und wie sehen Sie überhaupt aus.
Serv.: Ich sehe gut aus. Und wie sehen Sie aus?
Tochter: Ich sehe phantastisch aus.
Echo: Ich sehe phantastisch aus – ich sehe phantastisch aus WEITER
Tochter: Ich möchte bitte einmal nochmal bitte Laprütretrü. Noch ich einmal, noch mal bitte haben.
SpL: So, Moment mal. Habt ihr noch irgendwas Besonderes zu sagen?
Yvonne: Ja.
SpL: Ja, dann fangt damit an.
Tochter: Sag mal . . .
Gräfin: Mein Fischteller. Wo ist der Arzt? Ja, mein liebes Töchterlein, ich hab mir wehgetan. Wo ist der Arzt.
SpL: Ne, laßt mal. Macht mal weiter mit dem Reden.
Tochter: Mutter, du weißt ja sicher, daß ich heiraten möchte.
Gräfin: Ja, wen denn? Hähähä.
SpL: Stellt euch mal vor, wie so'n Gespräch wirklich wäre.
Tochter: Du hast doch hier eben ein Älteren und ein Jüngeren gesehen.
Gräfin: Hm.
Tochter: Und wo du gesagt hast, sieht dieser Mensch nicht gut aus. Und den möcht ich heiraten.
Gräfin: Heiraten?
Tochter: Ja, verloben bestimmt nicht.
Gräfin: Heiraten?
Tochter: Ja, heiraten.
Gräfin: Heiraten?
Tochter: Nein.
Gräfin: Nein? Oh, dann ist ja gut.
Martina: Och, Yvonne, sei jetzt vernünftig.
Gräfin: Ja, du kannst ihn heiraten.
Tochter: Und wenn ich das Papa erzähl, dann keift er mich wieder an.
Gräfin: Bitte, bitte, nicht Papa erzählen. Ich möchte nicht noch mal das teure Geschirr bezahlen. Das war mir . . . (unverständl.) Naja, also heiraten möchtest du diesen Mann. Ja, wenn du ihn mir mal vorstellst. Wir können ihn ja mal, wenn Papa arbeitet . . . (unterbr.)

Tochter: Also, wenn Papa arbeitet! Hast du Papa jemals schon in seinem einzigen Leben arbeiten gesehen?
Gräfin: Dann werden wir ihn eben zum Ausritt schicken.
Tochter: Zum Aus – was?
Gräfin: Ritt.
Tochter: Och, wenn der auf'm Pferd sitzt! Der, der, der versteht so wenig vom Reiten, vom Reiten wie ein, wie ein Schwein vom Melken. – Oh, oh, Mama, Entschuldigung. Es soll auch nicht wieder vorkommen.
Echo (Susi): Oh, Entschuldigung Mam, es soll nicht wieder vorkommen.
Gräfin: Ist ja gut, mein Kind. Bring ihn zu Samstagabend mal zum Abendessen. Johann wird ein gutes Essen herrichten. – Rechnung!
Tochter: Bitte, das war dreimal Latruprotrü, und zweimal . . .
Gräfin: Cola.
Tochter: Nein, zweimal Wein Schotrö.
Serv.: Das macht genau 30 Mark 40.
Gräfin: Oh, Wucher.
Tochter: Viel zu billig!
Gräfin: Mußt 300 sagen oder irgendwas.
Tochter: Bitte hier.

Thilo: Ich bin der Graf und spiel jeden Abend mit dem Maurer und seinem Sohn immer Skat und nun kommt er zu uns und dann erpressen sie mich.
Yvonne und *Martina:* Nein, nicht erpressen.

Szene ›Maurer und Vater und Graf im Wirtshaus beim Skatspielen‹ folgt. Der Maurer versucht, den Grafen zu beschwatzen, und der sagt schließlich na gut.

SpL: Hört mal, unser Thema war, daß die Tochter Schwierigkeiten haben sollte, den Maurer zu kriegen.
Martina: Ja, hab ich auch.
Jörn: Ich krieg sie ja nicht.

Bei Grafens

Gräfin – Yvonne
Tochter – Martina
Johann – Oliver

Gräfin: Sag mal, welches Kleid soll ich denn heute anziehen?
Tochter: Dieses hier.
Gräfin: Du suchst dir jetzt auch eins aus.

Tochter: Johann, suchen Sie bitte mal meinen Schminkkasten.
Johann: In welchem Zimmer?
Tochter: In meins natürlich. Suchen Sie ja nichts durch.
Yvonne: 50 Zimmer hat die . . . (unverständlich und durcheinander)
Gräfin: Johann, kommen Sie mal.
Johann: Das Essen ist fertig.
Gräfin: Ja, das hab ich gehört. – Wenn Sie bei uns essen, bitte benehmen Sie sich und seien nicht . . . ins Hähnchen reingrabschen und das will ich haben und bitte gesittet.
Johann: Wie normal?
Gräfin: Wie normal. Eh, ne, wie man eben so ißt. (unverständl.)
Also bitte, gesittet, ordentlich und wenn einem was angeboten wird . . . (unterbr.)
Johann: Ach so, wie fein.
Gräfin: Ja.
Johann: Kann ich ja gar nicht.
Gräfin: Das müssen Sie denn eben lernen. Setzen sich hin und lernen es.
SpL: Ja, bring ihm das mal bei.
Johann: Mit Hähnchen fangen Sie mal an.
Gräfin: Nein, nein, nein.
Johann: Mit was denn?
SpL: Johann, mach mal weiter so: ich weiß es nicht, zeigen Sie mir das bitte.
Gräfin: Setz dich. Hose hochziehen. So.
Johann: Noch mehr? Noch mehr?
Gräfin: Und jetzt setzen. Beine zusammen. Nein so.
Johann: Und meine Finger?
Gräfin: Loslassen. Und dann warten Sie, bis das Essen kommt. Also sitzen Sie so. Nein so. Naja, normal. So. So. So. Und denn kriegst du ein Teller.
Johann: Auf n Schoß?
Gräfin: Nein. Hier ist der Tisch. Also der Tisch, ne? der Teller. Nimmst du da die Gabel, da das Messer.
Johann: Bin Linkshänder.
Gräfin: Denn nimmst du da das Messer und da die Gabel. Ah ja, da das Messer und da die Gabel.
Johann: Och, ich nehme rechts.
Gräfin: Ja. Jetzt faßt du es mit zwei Fingern an oder wie du das grad machst. Und dann stippst du das Fleisch rein, mit der Gabel und nimmst du das Messer und schneidest jetzt vorsichtig.
Johann: So?
SpL: Frag mal, warum du so vorsichtig schneiden sollst.

Johann: Warum denn vorsichtig? Damit der Teller nicht kaputt geht?
Echo (Susi): Damit der Teller nicht kaputt geht? Damit der Teller nicht kaputt geht?
Gräfin: Nein, das brauchen Sie nicht, aber vorsichtig, bis Sie das Fleisch durchgeschnitten haben.
Johann: So?
Gräfin: Jetzt haben Sies durchgeschnitten. Legen Sie den Teller, eh, das Messer an den Tellerrand . . .
Johann: Eh und wenn es quietscht?
Gräfin: Nein, das darf nicht quietschen. Nehmen Sie die Gabel, führen Sie zum Mund und müssen es kauen. Nicht schmatzen! Und kauen es durch. – Na! Das tut man nicht. Johann! Johann, dafür gibt es Stäbchen.
Johann: Ach so.
Gräfin: Das macht man aber nach dem Essen.
Johann: Ach so.
Gräfin: Dann ißt man weiter, bis das Fleisch alle ist.
Johann: Ach und die Soße und so?
Gräfin: Die Soße wird mit m Löffel gegessen oder mit Kartoffeln aufgespickt. Und die Kartoffeln werden nicht gemust, sondern werden gedruckt.
Johann: Gedruckt?
Gräfin: Gedruckt. – So. Aber geschnitten werden sie nicht. Und wenn wir Spargel essen, schneiden Sie sie nicht.
Johann: Spargel? Da wird mir schlecht. Kann ich mal rausgehen?

2. *Ein Mädchen kriegt ein Baby*

14. 9. 1972
Anwesend: Jörn, Yvonne, Martina, Oliver, Thilo, Petra, Gaby
Vorgeschlagene Themen:
1. Vier Freunde wohnen in einem Haus, streiten sich, streiten sich, einer zieht aus und zieht nach einer Woche zurück.
2. Ein Mädchen kriegt ein Baby, ist noch sehr jung und mag es niemandem sagen.
3. Jemand kommt in eine Gemeinschaft und hat etwas Unnormales an sich: äußerlich: Glatze, Narbe übers ganze Gesicht, angesengelte Haare; innerlich: Streber, Angeber.
Abstimmung ergab eine einstimmige Entscheidung für das 2. Thema. Zu Anfang des Spiels wurde sehr sachlich überlegt, ob das Spiel im Bett anfangen sollte, man beschloß aber dann, daß das nicht nötig sei, das wäre ja ganz klar.

Im Wartezimmer des Frauenarztes

Martina – schwangeres Mädchen
Petra – Freundin

Martina: Meine Freundin weiß das schon, daß ich ein Baby ... (zur Freundin) Ja was meinst du denn darüber? War das nun verkehrt von mir?
Petra: Glaub ich nicht.
SpL: Nachfragen, warum glaubst du das nicht.
Martina: Warum glaubst du das denn nicht?
Petra: Wie alt bist du denn?
Martina: 14, ne 15.
Petra: (unverständlich)
Martina: Dann findste das nicht richtig? Na ja, wem soll ich das denn sagen?
Petra: Deiner Mutter.
Martina: Ne, der sag ich das nicht.
Petra: Deinem Vater.
Martina: Ne, ne (unverständl.) ... erst recht nicht.
Petra: Deiner Oma.
Martina: Ich hab keine mehr.
Petra: Deiner Tante.
Martina: Die sehe ich nicht. Nein, ich hab ne Idee: Was würdest du denn an meiner Stelle tun?
Stop (Jörn): Also meine Damen und Herren, da, da sind also die zwei Freundinnen im Arztzimmer und jetzt reden sie über das Baby, ob sie das jemandem erzählen wollen und WEITER
Martina: Naja, wem soll ich das denn jetzt erzählen? (Pause)
SpL: Martina, kannst jetzt auch so'n bißchen vor dich hinreden.
Martina: Ho, muß das sein?
SpL: Muß nicht.
Martina: Ich soll alleine vor mich hindenken.
SpL: Ja, was so in dir vor sich geht.
Martina: Was soll ich denn jetzt fragen. Wenn du nun in meiner Lage wärst, was würdest du dann tun? Ja, du mußt dir das doch mal vorstellen. Kannst doch auch mal in so eine La – Situation kommen. – Wem würdest du das dann zuerst sagen?
Petra: Meiner Mutter.
Martina: Ne, das kann ich nicht. Die schmeißt mich raus. Du bist die Einzige, der ich das gesagt hab.
Jörn (Stimme): Ich lasse bitten! Fräulein Schulze.
Martina: Was?

SpL: Das ist der Arzt, der dich ruft.
Martina: Och.
Jörn (Stimme): Klick (Tür)
SpL: Petra, in der Zwischenzeit kannst du so sagen, was du von ihr denkst.
Petra: Eigentlich tut sie mir ja leid.
Jörn (Stimme): Klick (Tür)
Martina: Komm, wir können jetzt nach Hause gehen.
SpL: Fragst du deine Freundin noch, was das Ergebnis war?
Petra: Was ist denn nun los?
Martina: Naja, ich krieg ja nun eins.
Petra: Und wem willst du das nun sagen?
Martina: Och, am besten gar keinem.

SpL: Dann kommt mal runter. So, jetzt können wir mal Vater und Mutter sehen, wie die zu Hause so sind. Ist die Mutter erst mal nur zu Hause oder der Vater?

Wohnung des Mädchens
Yvonne – Mutter
Thilo – Vater

Mutter: Na, na, noch keiner da. Was mach ich denn mal? Naja, ich mach erst mal Abendbrot. – Wann kommt denn der Vater?
Stop (Martina): Eh, sie sehen jetzt hier die Mutter von dem Mädchen, das ein Baby kriegt und die wartet jetzt auf ihre Familie. WEITER
Mutter: Also ich mach jetzt erst mal die Küche sauber. Schon 7 Uhr und er ist immer noch nicht da.
Vater: Bim-Bam (Tür)
Schon 8 Uhr. Mensch Meier.
Mutter: Ach, da bist du auch mal?
Vater: Guten Tag.
Mutter: Sag mal, wo bleibt eigentlich unsere Deern. Unsere Deern ist noch nicht da.
Echo (Jörn): Unsere Deern ist noch nicht da. – Unsere Deern ist noch nicht da – Unsere Deern ist noch nicht da. WEITER
Vater: Uah, das war heute wieder anstrengend, oh. Auch daß man immer aufpassen muß, daß die Fußballspieler richtig schießen.
Mutter: Was fürn Ding? Fußballspieler?
Vater: Ach ja, hab ich . . . (unterbr.)
Mutter: Ich denk du bist im Büro!
Vater: Ja, bei den Fußballspielern.

Mutter: Ach so. Was machst du denn da? Sauber, was?
Vater: Nein. Ich muß aufpassen. Also da kommt so'n Schiedsrichter in die Abteilung und wird Filme angeguckt wegen falls mal ein foul ist. Das muß überprüft werden und all son Kram. Naja. Und jeden Tag mindestens 20 fouls!
Mutter: Ohä.
Vater: Ja, sie könnte ja ruhig bald mal kommen. Es ist schon 10 Uhr.
Mutter: Zehn? 10 nach 8 Uhr meinst du wohl.
Vater: Ich geh mal in die Küche und mach mir ein Brot.
Mutter: Nein, nein, nein, nein, steht schon alles da. Im Eßzimmer.
Vater: Das riecht so angebrannt.
Mutter: Hoch, hoch mein Braten! Wo ist es denn. Diese neuen Herde! Schöne Gans verschmort.
Vater: Mensch, du, ich glaube, die hat n Freund.
Mutter: Nana, das glaub ich aber nicht. Die ist bestimmt bei Petra, ihrer Freundin.
Vater: Soll ich anrufen?
Mutter: Ich ruf mal bei Petra an.
Vater: Null, null, vier.
Mutter: Komm, komm, ich ruf an.
Vater: Das ist wohl zu teuer, ne?
Mutter: 020 Brr
Martina: Dalibor
Mutter: Sprech ich mit Petra oder mit Martina?
Martina: Mit ihrer Mutter.
Mutter: Ist Martina da?
Martina: Nein, Martina ist nicht hier.
Mutter: Kann ich mal bitte Petra haben?
Martina: Ja. – Petra!
Mutter: Petra, weißt du wo Martina ist?
Petra: Gerade weggegangen.
Mutter: Wohin?
Petra: Weiß ich nicht.
Mutter: Was habt ihr denn die ganze Zeit gemacht? (Jetzt verplapperst du dich wohl?)
Mehrere: Nein, nein.
Petra: Wir sind spazieren gegangen.
Mutter: Wohin denn?
Petra: Ach, ein bißchen durch den Park.
Mutter: Naja, danke, denn . . . Du kannst ja morgen kommen wenn du willst.
Petra: Ja.

Mutter: Tschüß.
Petra: Tschüß.
Mädchen: Bim – Bam (Tür)
Mutter: Ach da kommst du auch schon? Guten Tag. Es ist nämlich 10 Uhr, meine Liebe. Du müßtest schon lange im Bett liegen. – Sag mal, diese tollen Hemden, wie die . . . Nein, also, daß du immer mit diesen Hemden rumläuftst! Die kann ich nicht ab. Der ganze Kleiderschrank voll diesen Umstandshemden. Du mußt doch . . . (unterbr.)
Stop (Petra): Hier ist die Tochter nach Hause gekommen. Dies ist die Mutter, die gerade mit dem Kind schimpft. Das ist das Kind, das gerade nach Hause gekommen ist. Und das ist der Vater. WEITER
Mutter: Der ganze Schrank hängt voller . . . (unterbr.)
Mädchen: Was stört dich daran?
Mutter: (scharf) Ich mag das nicht leiden.
Mädchen: Aber ich.
Mutter: In meiner Zeit, da hat man was ganz anderes getragen.
Vater: Ach du mit deinen stocksteifen Kleidern da.
Mutter: Das ist wenigstens was anderes als diese flatternden Babydinger, Babydinger da. Wie sich das schon anhört: Baby! Furchtbar, kann ich mir gar nicht vorstellen: Baby!
Vater: (beruhigend) Och, och. Naja, vielleicht kriegt sie noch eins. Das wär ja lustig. Ich würde mich halb schief lachen. Naja, wenn ich mir das so vorstelle. Nein!
Mutter: Ja, das ist ja das Ding. Vielleicht kriegt sie ja n Baby.
Vater: Na also das glaub ich ja nun wohl ganz ehrlich nicht.
Mutter: Ich auch nicht.
Vater (zur Seite): Och die Alte spinnt doch.
Mutter: Dann würd sie uns das doch sagen.
Vater (zur Seite): Mensch, die sabbelt ständig so doof rum.
Mädchen: Ich geh noch n bißchen weg, ne?
Mutter: Wohin bitte?
Mädchen: Ich geh noch n bißchen spazieren.
Mutter: Wohin?
Mädchen: Spazieren!
Mutter: Nein, das kann ich gar nicht verstehen.
Mädchen: Noch n bißchen um Block.
Mutter: Um Block! Ich komm mit. Ich muß unsern Hund noch rausführen, wie du weißt. – Also um Block. Wo ist mein Mantel? Ah da.
Martina: Jetzt gehn wir wohl spazieren?

Thilo: Ne, ich darf doch hier mal meine Meinung sagen.
SpL: Ja. Dann laßt Thilo allein, ihr beiden.

Vater: Ach Mensch, ich hab so'ne Ahnung. Es kann doch sein, daß sie ein Kind kriegt, Mensch. Also neun Uhr kommt sie. Spätestens neun Uhr. Neun Uhr, ja, aber morgens. Ja und wie die aussah! Alles zerschrapft, zerrupft. Der werde ich das verbieten. Muß immer um acht Uhr hier sein. Wenn sie zu spät kommt, kriegt sie Stubenarrest. Aber mit wem könnte sie das gemacht haben? Naja. – Nein, also, das glaub ich nicht.

Mutter und Mädchen

Mutter: Wolln wir noch ins Café?
Mädchen: Nein, Mutti, ich möchte noch woanders hin.
Mutter: Ich komm mit. Wohin denn?
Mädchen: Ich möchte noch weg.
Mutter: Ja, aber du bist um – wie spät ist es? Es ist jetzt viertel vor neun, du bist um mindestens um halb Zwölf wieder zu Hause. Mindestens! Na, halb Elf, das reicht.
Mädchen: Ja.
Mutter: Aber bitte zieh diesen Flatterkram aus. Du hast so . . . (unterbr.)
Mädchen: Ich zieh den Flatterkram nicht aus.
Mutter: Du hast so ein schönes enges Kleid. Das hab ich . . . (unterbr.)
Mädchen: Das kann ich nicht anziehen.
Mutter: Warum nicht?
Mädchen: Weil ich es nicht anziehen kann.
Mutter: Paßt es dir nicht?
Mädchen: Nein.
Mutter: Ist es dir zu eng?
Mädchen: Ja.
Mutter: Zu eng!!! Also zu eng! Dann müssen wir es weitermachen.
Mädchen: Ja. Ich bin zu dick geworden.
Mutter: Dann mußt du weniger essen.
Mädchen: Naja, ich geh denn jetzt, ne?
Mutter: Mußt du erst den Vater fragen. Vater!
Vater: Ja, was ist denn?
Mutter: Sie will noch weggehen.
Vater: Ich seh gerade Sportschau. Oh, hm, diese Störungen!
Mutter: Oh, bis halb Elf bleibst du.
Vater: Bis um halb Zwölf.
Mutter: Naja, halb Zwölf. Das ist das Allerletzte. Ich bleib die ganze Zeit auf. Wenn du nicht bis halb Zwölf da bist, dann kriegst du mit Petra neun Wochen Stubenarrest. Also darfst du . . . (unterbr.)
Mädchen: Was kann Petra denn dafür? Petra ist doch nicht deine Tochter.

Mutter: Ja du darfst nicht mit Petra verkehren.
Mädchen: Tschüss.
Mutter: Und diese ordinäre Hose.
SpL: Laßt die Mutter mal alleine oben. Die kann so für sich sagen, was sie denkt.
Mutter: Also diese Tochter hat sich ganz verändert. Schon seit einem Monat. Nana. – Vater! Komm mal her! August! August, wo bist du denn? Der guckt bestimmt wieder Sportschau.
Vater: Auf Toilette.
Mutter: Naja, was macht man denn mal. Also, was wohl mit Martina los ist.
SpL: Ja, Vater, könntest du nicht mal hingehen und dich mit ihr darüber unterhalten?
Mutter: Aha, Vater.
Vater: Och diese modernen Knöpfe an der Hose. Mensch, die springen immer ab.
Mutter: Wo, wo, an welcher Hose?
Vater: An der da. An der da.
Mutter: Denn gib sie mal. Denn muß ich sie nähen.
Vater: Brauchst du nicht. Hat meine Sekretärin gemacht.
Mutter: Hast du wenigstens was untergehabt?
Vater: Weiß ich nicht.
Mutter: Hoch! Schlimm! Na ja.
Wüßtest du eigentlich, was mit der Martina los ist?
Vater: Ja, die hat mindestens 10 Pfund zugenommen.
Mutter: Das glaub ich aber auch.
Vater: Ach, jetzt wiegt sie schon etwas über ein Zentner.
SpL: Könnt ihr euch mal darüber unterhalten . . . Yvonne, kannst du mal den Vater fragen, was er so beobachtet hat, was so anders ist?
Mutter: Was hast du eigentlich bei ihr beobachtet? Dein Büro, deine Reederei wo du gerade arbeitest, weiß ich nicht so genau, ist doch, glaube ich, genau gegenüber von Petras Haus, ne?
Vater: Ja, da geht sie öfters hin. Da ist auch ein junger Mann öfters mit ihr zusammen.
Mutter: Ein junger blonder Mann?
Vater: Ja, aber ob sie mit dem überhaupt befreundet ist.
Mutter: Das glaub ich schon. Sie hat immer son komischen Ring auf der linken Seite.
Vater: Das bedeutet, sie ist noch frei. Aus meiner Zeit, heißt das. Ja, was kann sich denn geändert haben? Also wenn die n Kind kriegt. Das wäre ja was. Mensch, das ginge wie ein Lauffeuer rum.
Mutter: Ja, aber wirklich. Da hab ich die größte Angst vor. Es ist ja nicht

schlimm, wenn sie ein Kind kriegt. Das könnte sie uns ja ruhig sagen. Aber das geht wie ein Lauf . . . wie ein wandelndes Abendblatt in der ganzen Nachbarschaft rum.
Vater: Ja, wenn sie den Kerl heiratet, dann ist es ja ganz schön und gut, aber . . .
Mutter: Vielleicht will er sie ja gar nicht heiraten.
Vater: Na, dann kann er was erleben. Wenn wir das rauskriegen. Aber das kann auch gar nicht sein. Vielleicht nimmt sie so zu, ist sie zuckerkrank.
Mutter: Ne, das glaub ich nicht. Wir gehen ja jedes halbe Jahr zum Arzt. Ich müßte morgen mal mit ihr zum Arzt gehen. Aber das glaub ich nicht. Sie könnte das auch alleine.
Vater: Ja. Apropos Arzt. Die hab ich doch mal beim Arzt reingehen sehen. Jetzt weiß ich nicht mehr, was das für ein Arzt war. Aber das war bestimmt kein normaler Arzt. Naja, weiß ich nicht.
Mutter: Stand da »für inneres« dran oder so?
Vater: Nein, für Äußeres. *(Pause)*
Mutter: Äußeres! Baby! Aha.

SpL: So, was kommt jetzt? Gehst du zu Oliver nach Hause und klingelst bei ihm? Ja? Ja, Oliver, dann geh mal. Du bist zu Hause und deine Mutter, ist die auch zu Hause? Wer ist der Vater? Jörn du?
Jörn: Nein, ich nicht. Da ist kein Vater.

Wohnung des Freundes

Gaby - Mutter
Oliver - Sohn, Freund

Stop (Jörn): Da ist der Freund von der Martina, die ein Kind kriegt und das ist die Mutter, und der Vater, der ist gerade ein trinken. WEITER
Sohn: Na, haste schon das Abendessen gemacht?
Mutter: Das mach ich gleich. Na, wie wars denn heute. Wo warst du denn heute.
Sohn: Wo denn?
Mutter: Ja, ich frag dich doch.
Sohn: Och, den ganzen Tag?
Mutter: Ja.
Sohn: Och. Naja, wies immer ist.
Mutter: Ja was machst du denn den ganzen Tag? Du erzählst ja nie was.
Sohn: Och, was ich den ganzen Tag mach? Och, denn geh ich ins Kino. Och, manchmal geh ich auch durch den zoologischen Garten, das ist interessant. – Wo ist denn Papa?

Mutter: Ja, wo der wohl wieder steckt.
Sohn: Ach.
Mutter: Ich kann mirs schon denken. Wohl wieder inner Gastwirtschaft.
Sohn: Na wohl wieder.
Mutter: Du kannst eigentlich loslaufen und ihn holen.
Sohn: Ja, ja. Das Essen wird kalt. Wo ist der Pfeffer? Och, inner Küche, ne?
Mutter: Nachem Essen kannste ihn gleich holen.
Sohn: Wie?
Mutter: Nachem Essen kannste ihn gleich holen.
Sohn: Aber wenn de mitkommst.
Mutter: Hm. Dann muß ich wohl danach nochmal losgehen. Denn muß er eben kommen.
Sohn: (zeigt auf eine vorgestellte Pfanne) Was ist eigentlich das Braune darunter?
Mutter: Das?
Sohn: Ist das Speck?
Mutter: Das ist – das weiß ich auch nicht. Weiß ich auch nicht, wie das dahin kommt.
Sohn: Mal sehn wies schmeckt. Oh! Da muß ich Wasser haben. Och war das scharf. Also ich pack das schon mal zur Seite. Ja, wie wars denn bei dir?
Mutter: Och, war ganz gut.
SpL: Frag sie mal, was denn heute ganz gut war.
Sohn: Ja was war denn heute ganz gut?
Mutter: Ja, eigentlich heute – mein Chef – wir machen eine Feier und weil, weil einer bei uns, einer aus'm, aus'm Geschäft weggeht und das war heute ganz gut.
Sohn: Aha. – So, mehr mag ich nicht. Ich hol ihn mal eben, ne? Und wenn er nun nicht kommt? Was denn?

Mädchen – Martina

Mädchen: Ging-gong (Türklingel)
Sohn: Ich mach schon auf.
Tag. Was willst du denn hier?
Mädchen: Ach ich wollte dich mal besuchen.
Guten Tag.
Mutter: Guten Tag.
SpL: Kennt ihr euch? Sonst mußt du sie vorstellen. Oder kennt ihr euch.
Martina: Nein, wir kennen uns nicht.
Sohn: (Zur Mutter) Och, die hab ich mal aufgegabelt. Die Tante wirste

schon kennenlernen, ne? Ja ist gut. So, ich hol ihn mal eben. (Zu Martina) Oder willste mal eben mitkommen?
Mädchen: Ja.
SpL: Kann die Mutter mal runterkommen? Setzt ihr euch unterwegs mal kurz hin und unterhaltet euch?

Auf einer Bank

Martina – Mädchen
Oliver – Freund

Mädchen: (sehr langsam und jedes Wort betonend) Ja, ich bin heute mit Petra . . .
Freund: Och, wieder auf'm, auf'm Markt sag ich schon bald – dahinten gewesen?
Mädchen: Nein, nein, da bin ich heute nicht gewesen. Ich bin heute mal woanders gewesen.
Freund: Wo denn?
Mädchen: Ja, ich hab mich heute mal untersuchen lassen.
Freund: Ehm? Was denn?
Mädchen: Und da bin ich also – geh mit Petra dahin . . . (unterbr.)
Freund: Haste ne Blutvergiftung oder sowas?
Mädchen: Halt jetzt dein Mund. Und denn geh ich da rein . . . (unterbr.)
Freund: Wo denn?
Mädchen: Wo wohl? Zum Arzt natürlich. Und denn geh ich da rein und da untersucht er mich und was stellt der Herr liebe Doktor fest?
Freund: Was?
Mädchen: Naja, naja, ich, ich krieg – naja – ich krieg n Baby.
Freund: Eh?
Mädchen: Ja.
Freund: Von wem?
Mädchen: Von wem wohl.
Freund: Von deinem früheren Freund. Oder?
Mädchen: Ja, ja, natürlich. Von meinem Urgroßvater natürlich!
Freund: Der lebt doch gar nicht mehr.
Mädchen: Hoch. Biste immer so begriffsstutzig?
Freund: Ja, man muß doch fragen, ne? Wer ist denn der Glückliche?
Mädchen: Der sitzt genau gegenüber von mir.
Freund: (guckt sich um) Ist hier noch einer oder bin ichs?
Mädchen: Ja.
Freund: Wer, ich?
Mädchen: Ja.
Freund: Ääh. Hehi. – Und was nun?

Mädchen: Ja, was nun. Nun warten wir erst mal noch n Monat ab.
Freund: Oh. Und dann?
Mädchen: Ja und dann? Dann weiß ich auch nicht.
Freund: Oh, das würde was.
SpL: Frag sie doch mal, ob sie überhaupt eins kriegen will.
Freund: Willste denn überhaupt eins kriegen?
Mädchen: Nö.
Freund: Dann mach doch Abtreibung.
Mädchen: Nein.
SpL: Frag sie, warum nicht.
Freund: Warum denn nicht?
Mädchen: Nein guck mal, du hast bestimmt schon viel über gelesen, daß da einige bei . . .
Freund: Gestorben?
Mädchen: Ja. – Wir können es ja zur Adoption freigeben.
SpL: Frag sie mal, wo sie gehört hat, daß welche gestorben sind. Wohin die gegangen sind.
Freund: Wohin sind die gegangen? Wo sind wo denn welche gerade gestorben?
Mädchen: Naja, zu so einer Art . . .
Freund: Pfuscher?
Mädchen: Ja, genau.
Freund: Aha.
SpL: Frag sie mal, gibt es da nicht andere Möglichkeiten.
Freund: Aber wieso. Es gibt eigentlich noch andere . . . (unterbr.)
Mädchen: Ich möchte es nicht. Kannst ja wegziehen.
(Pause)
SpL: Oliver, frag sie mal, ob das in ihr ganzes Leben paßt, wenn sie noch so jung ist, dann kann sie ja zu einem Arzt gehen. Wenn sie noch so jung ist, kann ne Abtreibung im Krankenhaus gemacht werden. Frag sie mal, ob sie das weiß.
Freund: Ja, ich hab da mal was inner Zeitung gelesen, aber wenn man noch jung - du bist ja noch ziemlich jung, würd ich sagen, ne? . . . (unterbr.)
Mädchen: Du bist ja fix auch alt, ne?
Freund: Ja, immer. – Man kann ja auch zum Arzt gehen.
Mädchen: Ich habs dir gesagt. Ich möchte das nicht. Es paßt zwar nicht in mein Leben, das kleine – Grimmschen da, aber es geht ja nun nicht anders. Meine Eltern wissen das auch nicht. Nur meine Mutter meckert mich immer aus, ich soll doch ne vernünftige Kleidung anziehen. Was soll ich ihr denn sagen? Am besten gehst du zu ihr hin und sagst ihr das.
Freund: Oh, oh.

Mädchen: Ja: oh, oh. Ich muß es ja auch ertragen.
Freund: Die kennen mich ja noch gar nicht.
Mädchen: Ne, die werden dich kennenlernen, du.
SpL: Frag ihn doch mal, ob er überhaupt auch ein Kind haben will.
Mädchen: Willst du denn überhaupt auch n Kind oder willst du überhaupt Vater werden?
Freund: Vater? Da müßten wir ja heiraten.
Mädchen: Ja.
Freund: Ist das nicht n bißchen zu früh?
Mädchen: Naja, ja, das find ich auch. Wenn ich 20 bin, bin ich 21, ehm wenn das Baby 5 ist, bin ich 21 Jahre alt.
Freund: 21 mit 19.
Mädchen: Na, denn eben mit 19.
SpL: Oliver, frag sie mal, was sie glaubt, wovon ihr denn leben wollt.
Freund: Und wovon wolln wir leben?
Mädchen: Du gehst arbeiten und ich bleib zu Haus.
Freund: Och, noch mehr Wünsche? Ne?
Mädchen: Ja, soll ich vielleicht arbeiten gehn?
Freund: Ja natürlich.
Mädchen (zur Seite): Ich hätt mir man n anderen aussuchen sollen.
SpL: Frag mal Oliver, ob er schon ein Beruf hat. Er ist ja auch erst 15.
Mädchen: Hast du überhaupt schon n Beruf? Bist ja auch erst 15.
Freund: Naja, ich geh noch n bißchen zur Schule, würd ich sagen.
SpL: Frag mal, welche Schule.
Mädchen: Welche Schule gehst du denn?
Freund: In die Hilfsschule.
Mädchen: Nein.
SpL: Oder ob du inner Lehre bist.
Freund: Bin inner Lehre.
Mädchen: Ja, was willst du denn werden?
Freund: Kann alles werden.
Mädchen: Ja, was stellste dir denn vor im Leben?
Freund: Och, gibt doch Vieles, ne?
Mädchen: Na Vieles? Kannst auch Schornsteinfeger werden.
Freund: Ja, gar nicht mal so schlecht.
Mädchen: Oliver, du solltest deinen Vater von der Kneipe abholen.
Freund: Naja, dann wolln wir mal.
Stop Das ist das Mädchen, das ihren Freund abholen wollte. Das wollte sie ihm sagen. Das ist der Freund von ihr, der Glückliche, und das ist ein Freund von ihm WEITER

Freund – Jörn

Mädchen: So, ich muß jetzt gehen. Tschüss.
Freund: Soll ich dich nach Hause begleiten?
Mädchen: Ich falle schon nicht um. Brauchst dir schon keine Sorgen zu machen.
Freund: Ne? Muß man sich aber.
Jörn: Tag.
Mädchen: Brauchst deinem Freund nicht auf die Nase zu binden.
Freund: Der weiß ja gar nicht was.
Jörn: Wer ist n das überhaupt?
Freund: Das ist – Die geht bei mir in'ne Klasse, also in'ne Lehre.
Jörn: Ah, klar.
SpL: So, Martina, dann komm mal runter und dann machen die beiden Freunde weiter.
Jörn: Die kennste doch schon lange. Die geht bestimmt nicht in deine Klasse, so wie ich dich kenne.
Freund: Wieso nicht?
Jörn: Das glaub ich dir nicht so ganz.
Freund: Also, warum biste denn so neugierig?
Jörn: Och, ich frag ja nur so.
Freund: Och, so nur mal fragen.
Jörn: Hm.
Freund: Hast du denn ne Freundin?
Jörn: Ne. Wieso? Du?
Freund: Vielleicht.
Jörn: Vielleicht ist gut. Das war sie bestimmt.
Freund: Wer?
Jörn: Die wir da eben getroffen haben.
Freund: Nö. Bestimmt nicht.
SpL: Frag ihn mal, wie er darauf kommt.
Freund: Wieso meinste denn das?
Jörn: Ja, ich hab euch eben beobachtet, ihr saßt da so auf der Bank zusammen.
Freund: Ja. Wir haben uns, wir haben uns noch unterhalten, wegen morgen.
Jörn: Schreibt ihr morgen ne Arbeit?
Freund: Nö.
Jörn: Ich frag ja nur mal, nicht?
SpL: Jörn, du kannst ja mal sagen, daß du siehst, daß er etwas erschöpft oder traurig aussieht.
Jörn: Hast du was? Biste krank? Sag mal ehrlich.
Freund: Ich krank? Ne. Ich hab mir nur bloß heute den Knöchel verstaucht und das tut so weh.

Jörn: Zeig mal.
Freund: Bist wohl nicht ganz dicht. Och, ich glaube, ich muß zum Arzt.
Jörn: Ich bring dich hin.
SpL: Jörn, frag mal, ob du ihm irgendetwas helfen kannst.
Jörn: Kannst mir alles anvertrauen. Ich sag schon nichts weiter. Sag mal, wer war das denn? Sag mal.
Freund: Wer denn?
Jörn: Ja, das Mädchen, das wir eben getroffen haben. Das war deine Freundin, stimmts? Mir kannste das ruhig sagen.
Freund: Weiß ich nicht.
SpL: Oliver, jetzt versuch mal so, ihm so zu sagen, was du so für Sorgen hast. Was du gerade erfahren hast, was soll nun werden.
Oliver: Was soll ich denn sagen?
SpL: Ja, wenn es dein Freund ist. Er spielt ja, er wäre dein Freund.
Freund: Naja, naja. Das stimmt genau.
Jörn: Die Knöchelverstauchung ist auch nicht echt.
Freund: Wie?
Jörn: Die Knöchelverstauchung ist auch nicht echt.
Freund: Nö, och was. Nö, ich hab bloß heute was erfahren, also . . .
Jörn: Kannste mir ruhig sagen.
Freund: Ich weiß nicht. Naja, vielleicht ist es besser, daß ich es endlich los hab. Naja, die wir da getroffen haben, die bekommt vielleicht ein Baby.
Jörn: Von dir?
Freund: Bestimmt.
Jörn: Schon schlechter.
Freund: Ah, was kann man denn wohl mal machen?
Jörn: Erst mal deinen Eltern alles sagen.
Freund: Och, alle Eltern.
Jörn: Tja, das ist das Beste, was du machen kannst.
Stop (Yvonne): Also, also, das ist der Freund, das ist der Freund von dem, von dem anderen Freund da. Und der Freund erzählt seinem Freund, was für eine Sache gerade passiert ist. Also dann WEITER
Jörn: Ja, das ist das Beste, was du machen kannst. Ich versuch dir wirklich zu helfen, aber paß mal auf, das ist das erstmal das Beste, was du machen kannst, erzählst erstmal deinen Eltern, Mensch!
Freund: Warum gerade meinen Eltern?
Jörn: Oh, weil die das am besten regeln können. Du bist doch bei, bei, bei deiner Freundin, bei all denen nur so'n kleiner Furz. Ne, ich meine ehrlich, nicht? Aber . . .
Freund: Die begreifen das doch gar nicht, Mensch, die denken doch, das ist nur so'n Scherz.
Jörn: Ja, aber. Was kann man da machen?

SpL: Jörn, frag mal, warum sie das nicht begreifen.
Jörn: Warum begreifen die das denn nicht? Die müssen das doch glauben.
Freund: Die müssen nicht.
Jörn: Denn sagst du ihnen das auch und deine Freundin auch.
Freund: Och denen das sagen. Denn bin ich aber nicht mehr lange da, du.
Jörn: Was machst du dann?
Freund: Was ich dann mach?
Jörn: Hm.
Freund: Das weiß ich nicht.
Jörn: Ja, was kann man denn da machen?
SpL: Oliver, frag ihn, was er denn machen würde.
Freund: Ich weiß nicht, ich hab so'n komisches Gefühl. – Was hättest du denn gemacht, wenn du mal . . . wenn du ich . . .
Jörn: Naja, genau wüßte ich das nicht, aber so wüßte ich schon.
Freund: Ja was denn?
Jörn: Ja, also, ich hätt meinen Eltern das mitgeteilt und wär irgendwie durchgebrannt oder so.
Freund: Wenns schlecht ist.
Jörn: Ja, ich wäre, ich wär durchgebrannt.
SpL: Oliver, frag ihn und was dann.
Freund: Ja warum denn? Also nachher, nachher meinen sie das nachher noch gut.
Jörn: Ja, also, ich hätts ihnen erst mal erzählt. Wenn sie das gut auffassen, ja denn, denn ist ja alles was anderes, ne? Ja aber wenn sie es schlecht auffassen?
Freund: Ja, was dann?
Jörn: Dann hau ich ab.
Freund: Ja und deine Freundin?
Jörn: Kommt mit.
Freund: Ich denke, du hast keine.
Jörn: Ja, wenn! Ja, wenn!
Freund: Ja, wenn, wenn! Du hast wohl doch eine.
SpL: Er stellt sich vor, er wäre du.
Jörn: Wenn ich in deiner Situation wäre.
Freund: Haste auch so eine?
Jörn: Ne, ganz ehrlich.
Freund: Na?
SpL: Frag ihn mal, wovon er denn leben würde, wenn er durchbrennt.
Freund: Wie würdest du denn überhaupt Unterhalt und so . . .
Jörn: Och, da würde ich kurz Einkäufchen machen von meinen Elterns Geld.

Freund: Ja, woher kriegste denn das?
Jörn: Ja, ich denke von meinem Vater.
Freund: Vielleicht . . .
Jörn: Hm. Wenn er so ein hat. Wenn er ein gezwitschert hat.
Freund: Willste ihm das etwa auch sagen?
Jörn: Was?
Freund: Das. Wenn dir das passiert.
Jörn: Ja klar. Wenn es schlecht aussieht, dann hau ich ab. Ja und denn würde ich mir n Wohnwagen oder sowas kaufen oder n VW-Bus.
Freund: Woher kriegste das denn?
Jörn: Ooch, ich hab son Freund, der hat solche Autos und da, son VW-Bus, den leiht er mir bestimmt mal, mit hinten so'ner Wohneinrichtung.
Freund: Naja, dann will ich erst mal weiter.
SpL: So, jetzt kannste dich zum Schlafen hinlegen und noch erzählen, was dir durch den Kopf geht.
Freund: Och Mensch, ganz schön blöd (etwas unverständlich), am besten: abhauen. Man könnte sich natürlich auch irgendwo aufhängen, am besten wär Schlaftabletten. Naja, wir können ja morgen noch sehn.
SpL: So, die Mutter kann ihm ja noch gute Nacht sagen. Sie kann ja noch mal fragen: ist irgend was? und dann ist es seine Sache, ob er darauf anspricht oder nicht.
Mutter: Na, gute Nacht. – Ist noch irgendetwas?
Freund: Ja.
Mutter: Was? Kannst mir ruhig sagen.
Freund: Hm. Das Mädchen, was du vorhin gesehen hast, ne?
Mutter: Ja?
Freund: Mit der war ich schon näher zusammen.
Mutter: Wie soll ich das verstehen?
Freund: Hm, och, naja, sie bekommt n Baby.
Mutter: Aha. Ja. Also . . . Naja . . . Gute Nacht.
Freund: Gute Nacht.

Schlußbemerkung

Die soziodramatische Darstellung aus dem Stegreif, d. h. ohne Vorschrift des Spielablaufs, ohne vorherige Absprache, Übung und Auswendiglernen läßt den Spielern ihre Identität als Subjekte ihrer Wirklichkeit und räumt einen spielerischen Freiheitsraum ein, um die meist als Objekte der Verhältnisse passiv gemachte Erfahrung aktiv und spontan im Spielfluß miteinander zu reproduzieren, ohne den Zwang der Notwendigkeit, nach den Bedingungen und Möglichkeiten der eigenen Wahrnehmung.

Das Spiel aus dem Stegreif ist Spiel als Prozeß. Nicht das Endresultat mit den besten Spielern ist das Ziel, sondern der Vorgang des Miteinander. Es gibt keinen Maßstab, keine Bewertung im Sinne von besser oder schlechter, richtig oder falsch, sondern jede Äußerung hat ihre Bedeutung im Kontext einer vorhergegangenen und/oder folgenden oder auch für sich selber. Dadurch wird das Spiel kein auf Einzelleistung konzentriertes Gegeneinander, sondern eine gemeinsame Leistung aller Beteiligten. Die Abhängigkeit voneinander, die hierbei entsteht, ist keine unterdrückende, sondern eine solidarische. Den Spielraum, den ein Spieler nicht ausfüllt, füllt ein anderer; was ein Spieler nicht formulieren konnte, hört er von einem anderen für sich mit formuliert. Die Gleichartigkeit der Erfahrungen verbindet und macht diese Interaktion möglich.
Gerade diese Momente: das Miteinander und nicht das Gegeneinander, das zur Darstellung gebrachte Eigene und nicht das Aufzwingen von Fremdem, das »ich will von meiner Erfahrung her« im Gegensatz zu dem »du mußt aufgrund der Erfahrung anderer« machen den großen Unterschied aus zur Erziehung und zum Unterricht in der Schule.
»In der Schule wird die erfahrene Sprache des Volkes, die Sprache der Unterdrückten systematisch abqualifiziert und durch die Kunstsprache der ›Gebildeten‹ verdrängt. So bleibt die Erfahrung sprachlos, Sprache wird sinnlos.« »Und die derart tradierte Kultur des Schweigens erlaubt es den Eliten, die ›schweigenden Mehrheiten‹ jederzeit gegen sich selbst und ihre elementarsten Interessen aufzubieten: sie können sich nicht wehren, denn ihnen fehlt die Sprache und mit der Sprache die einzige unüberwindliche Waffe der Freiheit.« (Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart-Berlin 1971, S. 12, 13)

P. O. Chotjewitz
Malavita
Mafia zwischen gestern und morgen. 400 Seiten, gebunden DM 28,–

Chotjewitz recherchierte an Ort und Stelle, bereiste die Schauplätze der Mafia-Geschichte und wertete die Anti-Mafia-Dokumentation aus. Die profunde, konkurrenzlose Informiertheit verbindet Chotjewitz mit seiner Begabung als Erzähler, der die soziale und wirtschaftliche Analyse mit dem im Detail kriminalistisch-spannendem Bericht vereint.

Theorie in der Praxis

Handbuch zum Unterricht
Modelle emanzipatorischer Praxis
Grundschule
Hauptschule
496 S. 552 S. DM 19,80

Antje Kunstmann
Frauenemanzipation und Erziehung
192 S. DM 10,80

Kelber/Schreiber
Wie verhindert man Schulreform?
Modellfall Gesamtschule Nordrhein-Westfalen
192 S. DM 11,80

Bücher, die Improvisieren ersetzen!

all Raith
Werner Raith Verlag
Starnberg

EDUARDO GALEANO

DIE OFFENEN ADERN LATEINAMERIKAS

DIE GESCHICHTE EINES KONTINENTS VON DER ENTDECKUNG BIS ZUR GEGENWART

312 Seiten, DM 26,--

Dem europäischen Leser, der diese Seiten in müssiggängerischer Stimmung aufblättern mag, schlägt eine Explosion ins Gesicht. Das Buch ist eine Brandbombe, verpackt in Druckpapier... Galeanos These: Lateinamerika ist die Region der offenen Adern, blossgelegt und abgezapft von den Machtzentren in den Industrieländern... Für Galeano beginnt mit dem Augenblick, als der spanische Stiefel sich zum erstenmal in den Sand einer karibischen Insel bohrte, das grosse Unglück, das Elend, die Ausbeutung, die Vergewaltigung...
Wer die Verzweiflung des Jungen Lateinamerika aufspüren will, wird dieses in seiner aggressiven Eleganz bestechende Buch zu gebrauchen wissen. GERHARD KORNAT in "Presse"

... ist dem Hammer-Verlag Dank zu sagen, denn das Buch Galeanos...hat anderen historischen Werken eines voraus: es ist flüssig und brillant, an vielen Stellen sogar spannend geschrieben. WESTDEUTSCHER RUNDFUNK

Sergio Ramirez

Chronik des Spitals San Juan de Dios

Aufgezeichnet von der Schwester Maria Teresa

160 Seiten, DM 16,--

Dies Buch ist die Geschichte des Spitals San Juan de Dios, das am 11. Oktober von einem Erdbeben halb zerstört wurde, die Geschichte eines Pianola, das einen Walzer spielt, und einer vergilbten Fotografie, die sich beim Betrachten wandelt. Die Geschichte von Dona Adoracion Villalta, die von einer amerikanischen Seitenlinie der Jungfrau Maria abstammte und an einer geheimen Sünde trug..., von Don Glauco Maria Mendiola, der im Bordell von Pacifico Columbrera einen Fremden tötete und der, weil man das Wort 'Wassermelone' nicht von ihm fernhielt, im Mai spurlos verschwand..., und von Casilda de las Mercedes Contreras, die Jose Rosendos Tod vorausahnte und an Auroras Tür einen Schatten sah. Und hinter der Geschichte dieses Buches wird ein magisches Land sichtbar: Nicaragua - ein neuer literarischer Ort.

Gesamt-Verzeichnis bitte anfordern beim

peter hammer verlag

56 Wuppertal-Barmen Föhrenstraße 33-35 Ruf 551888

Manuela du Bois-Reymond/Burkhardt Söll
Über die Bedeutung der Schule im Leben der Arbeiterkinder

1911 brachte *Der wahre Jacob* eine Karikatur: Eltern kommen mit ihrem Buben zum Pfarrer. Der sagt: »Geistig beschränkt ist euer Xaverl? Seid dem Himmel dafür dankbar, da wird er alle Zeit vor den Versuchungen der roten Teufel bewahrt bleiben und einst ein wackerer Zentrumsmann werden.«

Für eine politisch verstandene Erziehung ist neben der möglichen Rolle einer kommunistischen Kinder- und Jugendorganisation die Rolle der Schule im Leben der Arbeiterkinder von besonderem Interesse.
In der Linken gibt es zwar eine Fülle von Veröffentlichungen über außerschulische Aktivitäten mit Arbeiterkindern, aber selten wird ein klarer Bezug zur Institution Schule hergestellt. Von Kinderläden und Abenteuerspielplätzen über Straßentheater, Kinderfeste, Ferienzeltlager, Reisen mit Kindern aus dem Obdachlosenasyl bis hin zu Arbeitsgruppen, wo Arbeiterkinder mit Kameras hantieren, reichen die Versuche, proletarisches Bewußtsein zu erfassen. Denjenigen, die behaupten, Arbeiterkinder seien dumm und hätten einen beschränkten Horizont, wird von den Nachmittagsakteuren entgegengehalten, sie sollten sich einmal anhören, wie lebendig, wortreich und kreativ Kinder ihre wahren Bedürfnisse artikulieren könnten, wenn man nur im Rollenspiel und unzensierten Sprachraum an ihre unmittelbaren Erfahrungen anknüpfe. Als Beispiele werden genannt: Konfliktsituationen in der Familie, Kenntnisse im Automatenknacken, Klauen im Kaufhaus.
So schön es ist, wenn sich studentische und andere Gruppen bereit finden, mit Kindern, insbesondere benachteiligten, außerhalb von Schule und Elternhaus zu arbeiten und zu spielen, so darf das Engagement, das diese Gruppen auszeichnet, nicht die Frage verdecken, inwieweit diese Freiraumerfahrungen Kindern dabei helfen, sich dort durchzusetzen und zu bewähren, wo der Marktwert ihrer zukünftigen Arbeitskraft produziert wird: in der Schule.[1] Hier wird, abgesehen von ihrer frühen Sozialisation, ihr weiteres Schicksal entschieden. Deshalb meinen wir, daß die Arbeit der Erzieher in den Kindertagesstätten und der Lehrer in der Grund- und Hauptschule gegenwärtig sowohl theoretisch wie praktisch eine größere Bedeutung für den politischen Kampf hat als die Arbeit im Freizeitbereich.
Die alltägliche Tätigkeit von Lehrern muß in den Brennpunkt des Interesses rücken, und zwar gerade der Lehrer, die versuchen, keinen volksfeindlichen Unterricht zu machen. Woher kommt es eigentlich, daß über

den Schulalltag so wenig an die »Außenwelt« dringt? Liegt es daran, daß die Arbeit im Schulbetrieb nicht so spektakulär ist wie etwa Massenkinderspiele auf der Straße, wo es um Geldumlauf, Enteignung und subjektive Befreiung geht? Oder daran, daß der bürokratische Druck auf die Lehrer, die aus der Schule plaudern, so stark ist? Oder ist es so, daß die aufgeklärten Lehrer zwar willens wären, Untersuchungen über ihre Praxis und über das Umfeld Schule anzustellen, dazu aber politisch noch nicht richtig angeleitet werden?
Die Liebe zum Proletariat fliegt dem Lehrer, der beschließt, für dessen Kinder zu arbeiten, nicht einfach so zu, besonders nicht, wenn er unerfahren aus einem im wesentlichen unsinnigen Studium in die Schulpraxis kommt. Hat er, was nicht die Regel, sondern die Ausnahme ist, während des Studiums gelernt, die Wissenschaftsvertreter der Bourgeoisie zu entlarven, die dort im Gewande der Dummheit, des Pragmatismus, mit soziologischem Tingeltangel und dem Gerede von Entfremdung und Emanzipation auftreten, so muß er schnell erkennen: In einer Schule sieht es anders aus als an der Hochschule. Dort trifft er direkt auf die Arbeiterklasse, hat über ihre Kinder zu entscheiden, sieht sich in einen bürokratischen Apparat eingespannt, der darauf aus ist, die Auslese zu besorgen.
Zu schnell schieben Lehrer mit politischem Anspruch die Verantwortung für die Auslese auf die Administration – und der Mangel in der Grund- und Hauptschule ist Allgemeinwissen geworden. Dabei besteht die Gefahr, die für den täglichen Kampf in der Schule notwendige politische Frage zu übersehen, wer von den Kollegen zu den reaktionären Handlangern der Ausleseinteressen zu rechnen ist, wer zu den demokratischen Großmäulern, die zwar gegen Mißstände protestieren, aber in ihrer Unterrichtspraxis nicht für die ihnen anvertrauten Kinder eintreten, sie nicht schützen gegen die reaktionären Praktiken wie Abschieben auf Sonderschulen, Sitzenlassen, im Klassenverband Isolieren, und schließlich, wer diejenigen sind, die praktisch und theoretisch wirksame Schritte gegen den Klassencharakter der Schule unternehmen. Mit ihnen gilt es sich zu verbünden.

Bisher liegt weitgehend im Dunkeln, wie die Auslese schon zu Beginn der Schullaufbahn eines Kindes in Gang gesetzt wird – man sollte sich nur einmal etwa die Rolle anschauen, die die Vorklassenleiterinnen (zu schweigen von Schulärzten und Schulpsychologen) dabei spielen. Hier geht es um folgende Probleme: In dem Maße, wie die Zahl der Vorschulplätze zunimmt, verlangen die Grundschullehrer, »schulfertige« Kinder in ihre ersten Klassen geliefert zu bekommen. Die Vorklassenleiterinnen – die meisten von ihnen als ehemalige Kindergärtnerinnen berufliche Aufsteiger – verinnerlichen die bürgerlichen Schulnormen. Die För-

derfunktion der Vorklassen pervertiert in eine Frühauslese. Die Praktik, Kinder nicht erst aus der ersten Klasse zurückzustellen (sei es zurück in die Vorschule, sei es in die Sonderschule), sondern sogar schon aus der Vorklasse (zurück ins Elternhaus oder in Sonder-Kinder-Tagesstätten), nimmt zu. Dabei sollte doch gerade die Vorklasse die Aufgabe erfüllen, die *Voraussetzungen* für die spätere Schulfähigkeit zu schaffen. Statt dessen setzt sie diese Schulfähigkeit zunehmend voraus. Gleichzeitig wächst die Tendenz, die ersten Klassen dergestalt zu entlasten, daß man Sechsjährige zuerst einmal in die Vorschule schickt. Mangels korrekter Informationen etabliert sich bei den Eltern die Meinung, mit sechs Jahren sei ihr Kind im richtigen Alter für die Vorschule. Gerade bei Arbeitereltern ist die Möglichkeit, ihr Kind auf Antrag schon kurz vor Vollendung des sechsten Lebensjahres einzuschulen, so gut wie unbekannt. So verbringen fast Sechsjährige, die eigentlich reif für die erste Klasse wären, ein volles Jahr in der Vorschule (oder zuhause), statt in der Schule. Dies wäre nicht zu beklagen, wenn die Vorschulerzieherinnen den Kindern den Schulstart wirklich erleichtern könnten. Sie sind aber selbst nur mangelhaft für diese Aufgabe ausgebildet und können schon gar nicht mit der Kooperation der Lehrerschaft rechnen.

Weiter gehört zur Frühauslese die Überweisung von Erstklässlern auf die Sonderschule, ohne ihnen die Chance zu geben, die erste Klasse zu beenden, vielleicht sie zu wiederholen – was immer noch besser ist, als die nächsten acht Jahre in die »Doofenschule« zu gehen; die Rückführungsquoten von dort auf die Grund- oder Hauptschule sind minimal. Einmal Sonderschüler geworden, immer Sonderschüler geblieben.

Die in der Vorschule und ersten Klasse begonnene Auslese geht in der Grundschule weiter, und zwar in der Regel unter pädagogisch und psychologisch noch nicht einmal den Erkenntnissen der bürgerlichen Wissenschaften genügenden Kriterien. So werden zum Beispiel jährlich etwa siebzig Schüler an eine Neuköllner Sonderschule überwiesen, von denen diese dreißig Kinder wieder zurückschickt, weil es sich nur um sogenannte Disziplinfälle handelt. In den letzten zehn Jahren ist die Anzahl der Sonderschüler um das Zweieinhalbfache gestiegen.[2]

Entscheidend für den weiteren Schulerfolg ist, ob und wie weit das Kind in der ersten, zweiten Klasse den Lese- und Schreiblernprozeß bewältigt. Was hier nicht gelernt wird, ist im herrschenden Schulsystem so gut wie irreparabel. Was in der dritten, vierten Klasse nicht gelernt wird, wird ganz sicher nicht in der fünften, sechsten gelernt. In der siebten, achten Klasse setzen dann schon die Schulmüdigkeit und Schulresistenz ein, über die alle Hauptschullehrer klagen und wovon sprunghaft ansteigende Schulversäumnisquoten zeugen – Protest und Verachtung der Schüler gegen eine Schule, die ihnen so übel mitspielt. Ein Rektor sagte uns ein-

mal resigniert: Was nach der sechsten Klasse in der Hauptschule verbleibt, ist der Rest, die Hauptschule ist eine Restschule.

Was muß ein Lehrer tun, um nicht Teil der Auslesebürokratie zu werden, einer ihrer Handlanger – mit vielleicht fortschrittlichem Bewußtsein? Vielleicht ist es bösartig, in diesem Zusammenhang von Freizeitsozialisten zu sprechen, die, weil sie die politischen Fragen nicht richtig stellen und auch, weil sie ihr Handwerk nicht verstehen, zwar zu jeder Gewerkschafts- oder sonstigen politischen Veranstaltung gehen (in dem Glauben, der Hauptfeind könne nur dort bekämpft werden, wo man ihn auch direkt sieht; sie meinen etwa einen Schulsenator oder Minister), sich in der Schulpraxis aber letztlich nicht von ihren konservativen Kollegen unterscheiden, ja vielleicht auf die Schüler einen noch verderblicheren Einfluß haben als jene; denn gegen offenen (sowohl methodisch-didaktischen wie inhaltlichen und disziplinarischen) Konservatismus können sich Kinder unter Umständen besser zur Wehr setzen als gegen einen Lehrer, der sich ihnen als Kamerad nähern möchte, es dabei aber versäumt, ihnen Wissen zu vermitteln. Diese Lehrer interessieren sich lieber für das allgemeine Schicksal der Arbeiterklasse als für die besonderen subjektiven Schicksale ihrer Schüler.
Wie leicht verliert sich der Lehrer im Schulalltag, weil er dort zunächst nur in seiner gegenständlichen Seite da ist, als Lehrer zur Anstellung, Gehaltsgruppe xy, männlich/weiblich, mit einem Fach, mit zwei Fächern. Darüber klagen Lehrer – oft allerdings nicht lange. Ausgestattet mit Marx' Feuerbach-These wollen sie das menschliche Wesen als ein Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse verstehen und wissen doch oft kaum für sich zu sagen, wie sie selbst als Subjekt in diesen Verhältnissen vorkommen, geschweige denn, wie einer ihrer Schüler ein Ensemble der Verhältnisse ist.
Die Schüler, zumeist auf wenige Daten reduziert – eine ganze Schulklasse gar auf die Aussage: Das ist eine gute, das ist eine schlechte Klasse – können sie, so verdinglicht, gar nicht als menschliche Wesen, als Ensemble der Verhältnisse verstehen. Viele Lehrer leiden darunter oder zerbrechen, weil sie nicht beginnen, dem konkreten Leiden ihrer Schüler nachzugehen, die Genesis dieses Leidens zu entwerfen; weil sie nicht beginnen, hinter den Kulissen des oft sehr entfremdeten Schauspiels, bei dem sie in prominenter Rolle mitwirken, zu forschen.
So kommt es, daß der oft (im Lehrerzimmer) gehörte Satz: Man kann sich nicht um alles kümmern, da ist eben nichts zu machen, als Schild vorgetragen wird, hinter dem man dann gar nichts tut. Wir wissen, wie der Schulalltag an den Kräften zehrt und wie wichtig deshalb der Kampf um Verbesserungen ist: kleinere Klassen, mehr Vorbereitungszeit, Zeit für El-

ternbesuche[3], regelmäßige Weiterbildung. Der Staat als Vertreter ausbeuterischer Interessen kann nur durch Kampfmaßnahmen zu den notwendigen Reformen bewogen werden. Gegen Worte allein führen seine Vertreter allemal scheinbare Sachzwänge ins Feld.
Es ist aber falsch anzunehmen, solange diese Forderungen noch unerfüllt sind und die Bürokraten mit Miniaturschritten Verbesserungen suggerieren, sei in der Schule nichts zu machen.

Welche Möglichkeiten hat der Lehrer, dem Leben seiner Kinder nachzuspüren, wie ermittelt er die Voraussetzungen, unter denen seine Arbeit für eine möglichst hohe Qualifikation der Schüler zu stehen hat?
Vorrangig ist der Unterricht selbst, den er so gestalten muß, daß die Kinder ihre Lebensumstände darlegen, vergleichen und auf die geforderten Leistungen beziehen lernen mit dem Ziel, Lebens- und Arbeitsperspektiven zu entwickeln, die das Resultat einer richtigen Analyse der herrschenden Verhältnisse sind. Die Lehrmaterialien, die den Markt für die Grund- und Hauptschule bestimmen, sind dabei wenig hilfreich oder stehen einer solchen Absicht geradezu entgegen. Dadurch entsteht für den Lehrer, der seinen Beruf nicht nur als Routine begreift, eine Doppelbelastung: einerseits muß er die vorhandenen Lehrmaterialien für seine Schüler aufbereiten und uminterpretieren[4], andererseits muß er mit den Schülern zusammen Themen und Materialien neu erarbeiten, die die Besonderheiten der Kinder und ihrer Lebenssituation kennzeichnen und den Ausgangspunkt für die Analyse des Allgemeinen bilden.[5]
Den Kampf für die proletarischen Kinder kann der Lehrer nur erfolgreich führen, wenn er die bürgerliche Pädagogik, deren Geschichte, Theorien und Techniken beherrscht[6], wenn er sich in vielen Stoffen meisterhaft auskennt und nicht mit dem erbärmlichen Halbwissen ausgestattet ist, das gern an den Pädagogischen Hochschulen verbreitet wird. Allein erreicht er eine solche Qualifikation nur schwer. So notwendig nämlich die Kooperative während des Studiums sind, noch viel notwendiger sind sie später in der Schulpraxis. Sie hier einzurichten und gegen die vielfältigsten Widerstände durchzusetzen, ist ungleich schwieriger als an der Hochschule.
Die Tradition der Lehrer, sich hinter den verschlossenen Türen ihrer Klassenzimmer, ausgestattet mit ungeheurer Macht oder auch Ohnmacht und Nichtkönnen einzurichten, keine Kritik an sich heranzulassen und die Kooperation mit anderen Kollegen auf Kaffeekränzchen und Vereinsmeierei zu beschränken, muß schon in der Hochschule, wo gemeinschaftliches Studieren sich hier und da durchsetzt, auf seine Ursachen untersucht, vor allem aber in der Praxis, in der Schule bekämpft werden. Gerade die jungen Kollegen sind zu Beginn ihrer Tätigkeit mit Recht oft verzwei-

felt über das Niveau der nur allmonatlich stattfindenden Konferenzen, die die meisten mit Unlust und schlecht vorbereitet als Pflichtübung absolvieren. Pädagogische Probleme werden schon deshalb nicht oder nur oberflächlich diskutiert, weil gründliche Gespräche über Schulschwierigkeiten Kritik auch an der eigenen Praxis hieße.
Warum wird von den jüngeren Kollegen, die für sich Fortschrittlichkeit in Anspruch nehmen, nicht stärker auf pädagogische Gespräche und demokratische Diskussionsformen gedrungen? Auch hier scheint der Druck von oben und entleerte Routine übermächtig zu sein. Als Einzelner kann man nur wenig ausrichten. Wir fragten zum Beispiel Lehrer und Rektoren, warum in der Schule so wenig oder keine Möglichkeiten geschaffen werden, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen, um so in ein sinnvolles pädagogisches Gespräch im Kollegium zu kommen, ja, warum man gar nicht an so etwas denkt. Die Antwort war, die Kollegen stünden dagegen, der Stundenplan ließe dies nicht zu, undsoweiter. Tatsächlich wird der Stundenplan meist nach überwiegend bürokratisch-organisatorischen Gesichtspunkten eingerichtet, statt nach überwiegend pädagogischen.
Viele junge Kollegen gehen einer Kooperation aus dem Weg mit der Begründung, die politischen Meinungen strebten zu sehr auseinander. Die Folge einer solchen pauschalen Einschätzung ist oft, daß die verschiedenen Standpunkte gar nicht erst an konkreten Schulfragen ausdiskutiert werden, um eine minimale Übereinstimmung (etwa gegenüber offen konservativen oder technokratischen Kollegen) festzustellen, sondern daß überhaupt keine Zusammenarbeit stattfindet oder eine begonnene schnell zerfällt.
In der gegenwärtigen Situation scheint uns vorrangig zu sein, daß eine breitere und allmählich verbindlicher werdende Diskussion unter den politisch engagierten Lehrern und Lehrerstudenten darüber einsetzt, wie der Kampf in der Schule für eine bessere Ausbildung der Lehrer und der Kinder geführt werden muß. Lehrer mit diesem Ziel müssen sich klar absetzen von jenen Scheinprogressiven aller Richtungen, die hinter fortschrittlicher Fassade nur die bourgeoise Absicht hegen, sich ein ruhiges und gesichertes Leben zu verschaffen.

Wenn wir unter der Frage, welche Rolle die Schule im Leben der Arbeiterkinder spielt, besonders in den Vordergrund schieben, daß die Schule ihnen fraglos notwendiges Wissen vorenthält, sie nicht für ihr weiteres Lebens- und Berufsschicksal qualifiziert, so deshalb, weil wir hierin den politisch relevanten Punkt sehen, an dem ein Lehrer mit der Analyse seiner eigenen und der Situation der ihm überantworteten Kinder anzusetzen hat. Er muß sich fragen: Betreibe ich einen volksfeindlichen Unterricht oder nicht?

Bei allen Bemühungen nämlich um einen emanzipierten Unterricht wird leicht übersehen, wie entscheidend gerade die ersten Jahre (Vorschule bis 4. Klasse) sind, in denen es um den Erwerb der elementaren Fähigkeiten und Fertigkeiten geht: Lesen, Schreiben, Rechnen. In den Diskussionen um die politischen Fragen der Sozialisation wird das breite Nichtkönnen, die plumpe Unwissenheit von Arbeiterkindern nicht ernst genug genommen. So geschieht es, daß immer wieder Lehrer die Schule betreten, die von emanzipatorischen Unterrichtseinheiten über Sexualität, Arbeitsleben, Popmusik usw. den Kopf voll haben, aber kläglich versagen, wenn es um methodische Probleme bei der Vermittlung von Grundfertigkeiten und Wissen geht. Besonders im ästhetischen Bereich gehört es schon zum emanzipatorischen Schick, sich über Comics und Schlager Eintritt ins Bewußtsein der Schüler verschaffen zu wollen; im Deutschunterricht werden Lore-Romane behandelt und es wird dafür plädiert, daß die Schüler so reden und schreiben sollen, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Dort, wo es an methodischem und, was die übrige Lehrerschaft und die Eltern anlangt, taktischem Geschick und einer klaren politischen Stoßrichtung mangelt, müssen solche Versuche ohnmächtig enden. Sie sind dann nichts als ein weiterer raffinierter Beitrag der Bourgeoisie zur Dequalifizierung der Arbeiterkinder. Es gibt noch zu wenig Untersuchungen aus der Grund- und Hauptschule, die den erschreckenden Tatbestand der Unwissenheit der Kinder aufzeigen. Entgegen dem vielerorts vorherrschenden romantischen Bild vom Arbeiterkind, das über die materiellen Bedingungen seines Lebens besonders gut Bescheid wisse, kennt gerade der Hauptschüler die auf ihn zukommende Arbeitswelt in ihren Gesetzen und Zusammenhängen nicht, sondern sitzt dem gängigen Cliché auf, jeder trage den Marschallstab im Tornister.[7]

Während des allgemeinen Runs auf die Sozialisation als einen politischen Schlüssel machten viele Lehrer von sich reden, die von der Schulbürokratie angegriffen wurden, weil sie vorschnell die niedrige Reizschwelle in der Schule überschritten, und zwar meist durch antiautoritäre Aktionen. Diese Vorgänge wurden von der nachfolgenden Lehrergeneration zum Ansatz für die Analyse über die Schule und die eigene Rolle darin genommen: In der Schule sei nichts zu machen, die eigentlichen politischen Entscheidungen fielen an der »Basis«. Erzählt man in intellektuellen Kreisen aus der Schule, so stößt man oft entweder auf ungläubiges Staunen über diese »Horrorgeschichten« oder auf Desinteresse. Denn angesichts der großen politischen Fragen scheint der Schulalltag banal, lächerlich, uninteressant. Gerade diese Haltung verhindert eine *systematische* Diskussion, die die in der Pädagogik besonders große Neigung zum Pragmatismus überwindet, ohne gleichzeitig der anderen Gefahr aufzusitzen, soge-

nannte Theorien zu bilden, die falsch sind, weil sie sich über die konkreten Tatbestände aus der Praxis erheben. – Eine Folge des »Praxisschocks« politisch engagierter Lehrer ist es, daß sie nach kurzer Zeit wieder aus dem Schuldienst herausstreben. Die wenigsten finden den Mut, sich auf Dauer in der Schule einzurichten.
Solange es noch keinen umfassend von einer kommunistischen Partei angeleiteten Schulkampf gibt, der auch den Zusammenhang zwischen Schule und Jugendorganisation herstellt, müssen alle sozialistischen Zielen verpflichtete Pädagogen für eine möglichst hohe Qualifikation der Schüler eintreten. Der Kampf um höhere Qualifikation ist schon eine Form des Schulkampfes. Auch unter einem unmittelbaren politischen Interesse muß der Hauptschullehrer für die intellektuelle Qualifikation seiner Schüler eintreten, – nicht von ungefähr findet politische Arbeit von Schülern fast ausschließlich im Gymnasium statt.

Anhang

Die folgenden Ausschnitte aus Aufsätzen und Gesprächen mit neun- bis zwölfjährigen Neuköllner Schülern können kein systematisches Bild von dem geben, was wir Unwissen, Orientierungslosigkeit, Naivität, Clichédenken nennen. Es sind lediglich kleine Hinweise für einen Zusammenhang, der im großen Ausmaß untersucht werden müßte: Zu welchen intellektuellen und ideologischen Mißbildungen führen Elternhaus, Medien und Schule – wobei freilich diese drei prägenden Instanzen für die politische Einschätzung auf sehr verschiedenen Ebenen liegen.
Thema der Aufsätze war »Gestern«, befreundete Kollegen ließen ihre Klassen darüber schreiben und berichteten, daß die Kinder mit großer Lust und großem Eifer an ihren Aufsätzen arbeiteten. Dieser Hinweis ist umso wichtiger, als man annehmen könnte, daß die Kinder prinzipiell unlustig beim Aufsatzschreiben sind, Angst vor Zensuren haben, usw.
Über die Form hinaus, in der die Aufsätze geschrieben sind und die aus den Gesprächen aufscheint, finden wir, daß die Kinder beredtes Zeugnis ablegen von ihrem täglichen Leben. Es ist gekennzeichnet von begrenzten Erfahrungsmöglichkeiten und Gelegenheiten, neues Wissen und neue Fähigkeiten zu erwerben und anzuwenden.

»Gestern« (Aufsätze)

Gestern din ich um 6 Uhr aufgesanden und hatte gefücktuckt und mein Vater ist zu arbeit gegangen und ich hatte mich geahen und ankesochen und din zu Schule gegangen und dan hat uns Frau M ein Batt gegden und auf dem sollten wir eine gechite Schreiben und dann sollten wir in Schreibheft die gechite aufcheiben und 3 Stunde hat Frau M uns

eine gechite ersält und zwei Sunden hatten wir hitzefrei und dann kanem wir raus und ich dim im Columbiabad baden gegangen und als wir da faren din ich leich in Wasser geschungen. (Andreas, 9 J.)

Dann sind wir nach Hause gegangen. Ich habe mit meiner Schwester Gumitwist gespilt. Ein autamaten macher kamm der hat die kaugumi und schmuk voll gemacht Ich habe eine brosche bekommen mit ein schelter (unleserl.) drauf. Dann kamm Uwe mit der zeit er holte mich zum schummen (Schwimmen) ab. Wir haben in wasser geslit (?). Da wars siben wir gingen nachaus Ich mußte mit Uwe faren. Als wir angekomen waren gab Uwe sein Vater uns ein eis. Ich um Uwe haben Dan eis auf gegensen Uwe muße rein ich ging auch rein und mußte aufreumen dna habe ich in der rore geckut als er finn fertig war sagtte ich zu meiner Mutter gutenmacht und mein Vater dann legte ich mich ins Bett. (Angelika, 10 J.)

Und meine Mutter hat meine Mappe aufgeräumt. Dan Mußte ich zur Schule gehen. Ich bin die Straße lang gegangen dann bin ich über die Ampel gegangen als es grün war bin ich rüber gegangen der bei Rot und gelb darf mann nicht rüber gehen sonst wird, man uber fahren es wurde schon mal ein Mädchen überfahren. Als ich drüben war ging ich in die Schule da machte ich auch die Tür auf. Und ich ging im Keller da bin ich zu spät gekommen da hat frl. M gesagt du bist zu spät. Dan habe ich mich hin gesetz und geschrieben. (Annette, 9 J.)

Meine freunde Petra und Sabine sind mit mir nach Hause gehkommen. Und haben gefragt ob ich mit inen Baden gehen kann. Meine Mutter sagte aber nein du weißt doch wenn du gest dann wollen die andern auch Baden gehen und soviel Geld habe ich nicht wir gehen erst wenn ich Geld grige. Dann sind Petra und Sabine wieder gegangen. Und wir haben Mittag gegessen danach haben wir Abgewaschen und Abgetroknet mein Bruder hat eingeräumt. Dann haben wir gespielt. Ich sollt denn noch Eis hollen funf Eis zu sechzig. Dann ist meine Mutter einkaufen gegangen wir durten so lange unten spielen bis Mutti kamm doch wir waren weg und wir haben ausmecker bekommen aber es war nicht schlimm wir durften noch mal runter gehen doch ich bin bei Mama geblieben um funf musten sie rauf. Mein großer Bruder muste Abendbrot machen. um 7 musten wir im Bett gehen. (Martina, 10 J.)

Zu Hause gab es Königsberger Klobse. Dann bin ich mit meiner Freundin ins Columbia Bad gegangen. Das Wasser war ganz kalt, aber man gewöhnt sich daran. Ich bin auch mal von der Rutsche ins Wasser gegleitet. Um 5.00 Uhr waren wir wieder zu Hause. Ich habe Kaffee getrunken und Fernsehen geguckt. Um 21.00 Uhr habe ich noch Zwischenmalzeit gesehen und dann bin ich ins Bett gegangen. (Regina, 9 J.)

Als ich rein kam da war noch nicht Frau M drin erst nach fünf oder zehn Minuten erst. Wo sie drin war fing der Unterricht an wir übten neue wörter in Englich auf einmal kurz vor schluß kam Herr S. Und Frau M sagte »ein moment mal ich glaube sie wohlen was ansagen ich mache nur noch ein Satz«. Da war der Satz vertig. Und sagte alles an was wir machen solln den Herr M und Herr Sch. Herr S sag Wie man ein Klassensprecher wählt. Wir grigten ein Zetel. Auf den wir schreiben sollten welches Beispiel beser ist die an der Tafel stand. Ich habe mit lutz Nurma drei gewählt weil mehr Kinder für ein sind. S samlte die Zetel wider ein. (Andreas, 12 J.)

Erst bin ich um halb acht aufgestanden, habe mich dann gewaschen und mir dann meine

Zähne geputzt und habe gegessen. Dann bin ich zur Schule gegangen. Wir hatten in der ersten Stunde Englisch, in der zweiten Geschichte und in der dritten hatten wir Mathematik. Die Schüler unserer Klasse sind dann nach Hause gegangen, ich natürlich auch. Ich mußte mit meiner fünfjährigen Schwester um viertel vor zwei zur Sprachschule in der Pariser Straße. Wo wir dann zurück gekommen waren habe ich Plastiktüten ausgeschüttet und bin dann Spielen gegangen halb neun bin ich müde und kaputt ins Bett gefallen. (Ingrid, 12 J.)

Gestern bin ich um 7.15 Uhr aufgestanden. Danach zog ich mich an und aß 3 Rüereier mit 2 Weisbrotstullen. Dann nan ich meine Mape und ging zur Schule. Ich hatte die Facher: English, Deutsch, Mathe, Geschi; Nach dem Unterricht ging ich gleich nach Hause. Als ich in der Wohnung war sah ich mir den Film: »SoS Scharterboot« an. Gleich danach kam meine Mutter. Als sie den Mantel abgelegt hatte machte sie Mittag (bei uns gab es: »Salzkartofeln, Rosenkohl und Schweinefleisch in stücken.) Danach ging ich zum Zahnarzt der mir 2 locher borte. Als ich gegangen war war es ca 15.00 h, als ich zurück kam sah ich von 16.30-19.45. Dann zog ich mich aus und wusch mich. Nun durfe ich noch ausnamsweise von 20.15-22.05 h den Film: »Mr. Hops macht Ferien« ansehen. Danach ging ich ins Bett und schlief gleich ein. Am allerbesten fand ich den Film:« (Pfeil zeigt nach oben). (Martin, 11 J.)

Die erste Stunde hatten wir Englisch, in der zweiten hatten über die Vertrauensschüler diskotiert, in der dritten Stunde hatten wir Mathematik. Wir bekamen schon nach der dritten Stunde frei. Anschießend gingen wir nach Hause. Meine Mutter war nicht da ich schloß mit meinen Schlüssel die Tür auf. 5 Minuten später klingelte es. Es war meine Oma. Darauf klingelte es nochmal das war Mutti. Sie fragte: »Ob ich Schulaufgaben auf hätte« Ich sagte »nein«. »Geh runter spielen« sagte sie. Ich wollte gehen aber ich ging noch mal zurück und fragte Mutti »Ob ich 2 m Gummi haben könnte« sie sagte: »ja nimm dir« ...
Am besten hatte mir Gummitwist spielen gefallen. (Brigitte, 11 J.)

Dann gehe ich nach Hause aber ich bin gleich wider weg gegangen unswar zum Zahnazt. um 11.30 war ich erlöst und ging nach Hause und legte mich etwas schlafen und schif um ein Uhr ein ich wachte um 6 Uhr wider auf dann bin ich wirder aufgestanden und habe Fehnsehgegugt um 8.00 Uhr haben ein paar Stuhlen gegessen um 10.00 Uhr habe ich mich in das Bett gelegt und noch ewas Fehngesehen und 11.00 Uhr bin ich eingeschlafen und Nächten tag um 10 Minuten vor 7 Uhr aufgestanden
am besten hat mir die Zeit zwischen 6.00 Uhr und 11.00 Uhr gefallen. (Peter, 12 J.)

Dann war ich in der Schule und dann haben wir drei Stunden gehabt. Diese Stunden heißen Englisch, Geschichte und Mathematik. Nach diese 3 Stunden haben wir schluß gehabt. Und dann der gleiche Weg wieder. Als ich zuhause gekommen war habe ich Mittag gegessen und dann bin ich raus gegangen. Auf dem Platz habe ich mit meine Autos gespielt. Um vier Uhr bin ich Kaffee trinken gegangen. Als ich damit wieder fertig war bin ich wieder mit meine Autos spielen gegangen. Als ich keine Lust mehr hatte ging ich nach hause bin aber gleich wieder auf dem Platz mit Autos spielen gegangen.
(Hans-Joachim, 12 J.)

Nach einer weile habe ich mit meien drei Geschwistern rumm gestankert danch kamm meine Mutter in der Küche und hat gesagt geht bitte runter und wir sind rundter gegangen da hatten wir unten langeweile und haben bei Susanne angerufen. Und danach

wo wir angerufen hatten haben wir unten gespielt. Da kamm Marianne runter und hat gefragt ob ich mit zum Tierartz komme da habe ich gesagt Ja. Und da bin ich mit Marianne zum Tierarts gegagen da mußten wir ungefähr 20 Minuten warten. Dann kammen wir entlich rann. Um halb fünf kammen wir vom Tierarts wider dann bin ich nach Hause gegangen und habe Mittag gegessen. Danach bin ich wider runter gegangen. Und bin zu Susanne hoch gegangen da war er ungefer um fünf gewesen. Dann kamm Susannes Mutter und dann sind wir runter gegangen. Danach sind wir zu mir nach hause gegangen. Und dann habe ich noch gebadet. Und Susanne ist um 7 Uhr gegangen. Und um halb Acht bin ich ins Bett gegangen. (Jutta, 12 J.)

Dann bin ich mit Brigitte und Silvia nach Hause gegangen. Aber wir haben auch eine Frau die ein Modeladen hat haben wir noch Salamanderhefte im Laden geschmisen, da kamm sie Raus und wir sind abehauen. Dann sind wir nach Hause gegangen. Dann bin ich zum Artzt gegangen einen Zettel abholen, danach hab ich ein Rabatbuch abgegeben. Dann bin ich zu meiner Tante gegangen und habe wäsche wegebracht und bin zu RS Markt gegangen und habe Milch und Corabi geholt, dann hab ich 1 DM gekrigt. Nun hab ich meinen Freund getroffen mit sein Rad sind wir mit sein Rad Rumgefahren nach zwei Stunden sind wir zu Hause gewesen. Dan habe ich mit Brigitte und Petra Gummitwis gespielt bis um fünf h, dann muste ich nach oben dan haben wir Mittag gegessen es gab Erbsensuppe. Dan habe ich mich ausgezogen, gewaschen und Fernsehen gekukt. Und um halb acht bin ich ins Bett gegangen.
Mir hat das mit dem Radfaren am besten gefallen. (Rossi, 12 J.)

Als ich zuhause war mußte ich abwaschen. Anschließend spielte ich mit meinen Geschwistern Schule. Nachher kam Heidi und hollte mich raus gleich darauf spielten wir Gummitwist. Um 17.00 Uhr ging ich rein holte mir Geld und ging mit meiner Schwester Süssigkeiten kaufen als wir zurück kamen fuhren meine Eltern weg. Meine Schwester Gabi rante hinterher, mein Vater hilt an und gab ihr den Wohnungsschlüßel. Wir gingen nach Hause dann setzte ich mich hin meine Schwester machte den Fernseher an, um viertel vor neun kamen meine Eltern wir saßen vorm Fernseher und sahen einen Film. Dann musten wir uns waschen und ins Bett. Am schönsten fand ich wo ich im Bett lag, das war so schön mollig, das ich gleich einschlief. (Petra, 11 J.)

Gespräche

1. Über die Schule

Lutz (12 J.) meint auf die Frage, was ihm an der Schule am besten gefällt: »Ach, eigentlich jar nischt.«
Doch, »eens jefällt mir besonders jut, wenn wa hitzefrei kriegen, det is janz jut.« Aber sonst interessiere ihn nichts in der Schule. »Ne, aber ick meine, ick muß ja inne Schule jehn, ick will ja nich dumm bleiben.« Er sagt das ohne Überzeugung, so, wie er es gehört hat.
Wenn er sich den Tag gestalten könnte, wie er wollte? Dann würde er gleich morgens baden gehen, dann mittag essen, fernsehen und abends länger aufbleiben, wie in den Ferien. Und was findet Lutz an der Schule außer hitzefrei gut? Seinen Klassenlehrer findet er gut, »das ist der beste«. Was so gut an dem ist? »Na ja, so uns jejenüber is der sehr jut. Und wenn er denn mal een uffschreiben will, weil er wat jemacht hat, denn tut er's unjern, det sieht man ihm an.« Lutz erkennt, daß viele Schüler, er auch, die Gutmü-

tigkeit des Klassenlehrers manchmal ausnutzen, das ist eigentlich unfair, aber es machen eben alle.
Wie lange will er noch zur Schule gehen?
»Och, ick weeß ja nich, wieweit et jeht.«

Welche Fächer findet Petra (11 J.) in der Schule wichtig?
Petra überlegt eine lange Weile, dann sagt sie brav: »Rechtschreibung und Lesen muß man können.«
Wozu?
Sie denkt an ihren zukünftigen Beruf als Friseuse: »Wenn die Chefin irgendwas aufschreibt.«
Und Aufsatzschreiben, braucht man das?
»Braucht man glaub ich nicht.«
Und die anderen Fächer?
»Mathematik – daß man die Rechnungen schreiben kann, zusammenzählen und so.« Sie meint, Abzählen und Zuziehen hätten sie ja schon viel früher gelernt, ob man das, was sie jetzt machten (Mengenlehre) verwenden könne, wisse sie nicht. Vermutlich nicht.
Biologie?
»Ne«
Erdkunde, Geschichte?
»Ne«
Und warum lernt man es trotzdem?
»Weil die Lehrerin . . .« Pause, Petra lächelt, zögert, »weiß nich, wie ich das ausdrücken soll . . .« »Du meinst, weil die sonst arbeitslos würde?« Sie lacht, ja.
»Wie glaubst du, wird man Lehrer?«
»Muß man so'n Abitur machen.«
Ja, und was ist das?
»Weiß ich nicht.«
Wo hat sie das Wort denn schon mal gehört?
»Hört man so im Fernsehen.«
»Kannst du dir ungefähr vorstellen, was das ist, Abitur?«
»Ja, daß man den Beruf erst lernen muß, wie man das machen muß.«
Ja, das stimmt, aber wenn Petra Friseuse werden will, muß sie ja ihren Beruf auch erst lernen und braucht kein Abitur.
»Ja«, sagt Petra unsicher – sie weiß nicht mehr über Abitur.
Was muß Petra machen, um Friseuse zu werden?
»Realschule.«
Und dann?
Petra stöhnt, weiß nicht. Dann meint sie, man müsse vielleicht zwei Jahre lernen. Ihre Tante, die auch Friseuse ist, hat ihr darüber nichts erzählt.
Was stellt sich Petra eigentlich unter Studieren vor?
Das weiß sie nicht.
Und unter Universität?
So was ähnliches wie noch eine höhere Schule als Gymnasium, vermutet sie ganz richtig.
Und was wird da gemacht?
»Wird immer noch mehr gelernt als sonst.«
Wofür?
»Daß sie da ausgebildet werden für ihre Arbeit.«
Ja, und was können die dann werden?
»Ärzte und sowas.«

Ja. Kennt sie jemanden, der studiert hat?
Nein.
Glaubt sie, daß ihr Klassenlehrer studiert hat?
Ja.
Wo?
»Weiß ich nicht.«

Sabine (11 J.) findet doof an der Schule, daß die Lehrer so streng sind und so viele Hausaufgaben aufgeben.
Und was findet sie gut?
»Daß man hitzefrei kriegt.«
»Was würdest du an der Schule ändern, wenn du bestimmen könntest?«
»Die blöden Lehrer rausschmeißen.«
Klar, und was noch?
Sie würde sich dann neue holen.
Und wie müßten die sein?
So wie ihr Klassenlehrer. Aber wie der ist, was gut ist an ihm kann sie nicht ausdrücken.
Was würde Sabine außerdem ändern?
»Die frechen Kinder rausschmeißen.«
Warum?
Sabine meint, Kloppen sei nicht schön.
Warum kloppen die sich?
»Weil sie sich gestritten haben.«
Die großen Jungen würde S. auch rausschmeißen, weil sie die Mädchen in der Pause beim Gummitwist ärgern. Damit meint sie die Sechstkläßler, denn dies ist eine Grundschule, keine Hauptschule.
Und was würde sie noch ändern?
»Die Zensuren – die sechs, die würd ich wegmachen, im Osten gibt's die auch nicht.«
Das weiß sie, weil sie Bekannte drüben haben.
Bis jetzt ist sie noch nicht auf den Unterricht selbst gekommen. Ich frage:
»Würdest du denn die Fächer so lassen?«
»Ne, würd ich Mathematik wegmachen, mir zu schwer!« Auch Geschichte würde sie streichen.

Marina (12 J.) findet an der Schule am blödesten, daß man schreiben muß, wenn es draußen so heiß ist und man so schwitzt. Die Hausaufgaben würde sie abschaffen, und das Sitzenbleiben, weil man da »nur Ärger kriegt zuhause« – obgleich sie noch nicht sitzengeblieben ist. Sonst, meint sie, könnte alles so bleiben.

Was finden Ingrid (12 J.) und Uta (11 J.) an der Schule am besten?
Trocken und schnell antwortet Ingrid: »Quatsch machen!« Uta lacht.
Wen finden sie den besten Lehrer?
»Herrn S.!« antwortet Ingrid ebenso schnell und sachlich, er »ist der beste Lehrer an der ganzen Schule«. Uta stimmt zu.
Warum?
»Weil er viel durchgehen läßt«, meint Ingrid und erzählt vom Landschulheim, wo es so prima war.
Was meint sie denn mit durchgehen?
Zum Beispiel dürfen sie Bonbons in der Stunde lutschen, das erlauben die anderen Lehrer nicht. Er sagt selbst: »Ich bin viel zu nachsichtig mit euch.«

Am blödesten an der Schule findet Uta »eigentlich gar nichts, nur daß die Lehrer manchmal meckern ohne Grund, wenn mal irgendwas runterfällt, man sieht es nicht gleich – heißt es gleich, man hat es runtergeworfen.«

»Die meisten Lehrer lassen sich ja nischt sagen«, stellt Ingrid fest. Sie findet Englisch am blödesten, da lerne man nichts – aber, sagt sie selbstkritisch, »det liegt wahrscheinlich ooch an uns Kindern«, »weil wir so laut sind«, ergänzt Uta.

Uwe (11 J.) will bis zur 9. Klasse in die Schule gehen, »länger macht's kein Spaß.«

2. Über den Beruf

Sein Vater hat ihm mal so eine Broschüre mitgebracht, »Anstoß« hieß die, wieviele Seiten, weiß er nicht mehr genau, so'n Taschenbuch. »Da steht alles drin, da steht da Handwerker, stehn da so ein, zwee Seiten, und dann is da so'n Bild noch zu und zum Schluß sind richtige Bilder, Farbe. Und denn kommt 'ne ganze Liste, da steht alles drauf, was man werden kann, und dann kann man sich so einiges ankreuzen, det wat man so für'n Interesse hat, hat man einiges angekreuzt, und da hab ich auch gelesen, daß man auf's Schiff gehen kann, oder zur Bundeswehr, und da hab ich mir gedacht, det is janz jut, denn so inne Fabrik arbeiten, det halt ick da nich aus. Ich mach vielleicht später mal Fernfahrer so mit Beifahrer oder sowas. Det is janz jut, ick möcht mal sowas erleben un nich immer inne Fabrik hocken un sowas machen . . .«
Vielleicht, meint Lutz, wird er später auch ein Polizist, das könne auch sein. Eine Pistole zu haben, das fände er nicht so gut – nur wenn man sie braucht . . .
Was findet er gut am Polizistsein?
»Na, wenn man so durch die Straßen fährt so, und wenn dann wirklich mal was passiert is, hab ick janz jerne, ick hab ja früher immer Cowboy un Indianer jespielt . . .«

Petra will Friseuse werden.
Warum?
»Find ich schön.«
Kennt sie jemanden, der Friseuse ist? Ja, die Tante. Und was hat die ihr erzählt?
»Ach, gar nichts weiter.«
»Zähl mal alle Berufe auf, die du kennst!«
Petra meint, oh, da kenne sie ja viele! Sie beginnt: »Friseuse, Kraftfahrer (Vater), Putzfrau, Lehrer, Senator –«
Was ist das?
Das weiß Petra nicht zu sagen.
So ungefähr?
»Na, daß der immer so'n Sportfest veranstaltet.«
. . . Kindergärtnerin (kennt eine), Krankenschwester (kennt eine), Arzt, Polizei, Feuerwehr . . .« Petra kommt ins Stocken. »Sänger . . .« Stockt. »Fernsehschauspielerin, Fernsehansagerin.«
Mehr weiß sie nicht.

Bürokaufmann fällt Marina als einziges Berufsziel für sich ein, weil ihre Schwester das lernt.
Was ist das, ein Bürokaufmann?
»Da sitzt man und dann macht man so wie 'ne Sekretärin.«
Und wie ist die Schwester Bürokaufmann geworden?

»Da isse mit mein Vati zu so'n Mann gegangen und hat gefragt, was sie werden könnte, der Mann hat gleich gesagt: Bürokaufmann – weil sie so gut schreiben kann.«
Marina meint aber, sie könne das wohl nicht werden, weil sie nicht so gut sei in der Schule, wie es ihre Schwester war, die ging bis zur 11. Klasse aufs Gymnasium. Vielleicht kann sie Verkäuferin werden, meint sie, aber eigentlich hat sie dazu nicht soviel Lust wie zu Bürokaufmann, weil die Mutti sagt, da müsse man immer so sitzen, »dann sitzt du da und machst die Kasse oder bedienst jemand, Büro ist besser.«

Uta will auf die Realschule. Sie will »was mit Pferden« werden, »im Zirkus«, sie hat zwar »nur ne drei in Turnen«, aber sie »kann reiten«, sie war mal in den Ferien, das war in Österreich, da hat sie sich das erste Mal aufs Pferd gesetzt – und konnte es. Ein Naturtalent eben – sie lacht.
Und was würde sie machen, falls es mit der Zirkustänzerin nicht klappt?
Uta zögert. Vielleicht Friseusin, das »schwebt mir auch mal so vor«.
Was findet sie an Friseusin gut?
»Das Waschen und Schneiden, das würd mir Spaß machen.«
Was eine Friseusin verdient, weiß Uta nicht.

Ingrid will die 10. Klasse Hauptschule machen, dann wird sie »Fleurotistin«, das steht schon ganz fest, weil sie sich in einem Blumenladen schon seit vier Jahren Geld verdient (das sie spart).
Was soll ihr späterer Mann mal machen?
Das weiß Ingrid nicht, ihr Freund will Bademeister werden, weil er so gerne schwimmen geht. Sie findet das einen guten Beruf, vor allem weil er Kinder rettet, wenn sie mit einem Bauchklatscher vom 10 Meter im Wasser landen.
Auch Post findet sie gut, weil Vater, Bruder und Schwager dort sind.
Und Kraftfahrer. »Wenn einer liegengeblieben ist draußen, kann er ihn abschleppen.«
Ingrid hat vor, später auch arbeiten zu gehen, um dazu zu verdienen. Es käme ihr dabei nicht so sehr aufs Geld an, sondern, daß sie nicht immer in der Küche stehen müßte.

Uta wäre es ebenfalls egal, was ihr späterer Mann mal macht, vielleicht Fernfahrer, wie ihr Vater früher, bis er es am Magen kriegte. Sie würde auch mitverdienen, aber nur bis das erste Kind da wäre.

Nurcan (12 J., Türkin[8]) möchte »Doktor« werden. Sie spricht sorgfältiges Deutsch.
»Was muß man denn machen, um Doktor zu werden, weißt du das?«
Nein, aber sie will in der Schule immer mitmachen. Die Lehrerin hat schon mal erzählt, was nach der 6. Klasse ist, aber das hat Nurcan vergessen. Sie meint, um Doktor zu werden, müsse man lernen, wo und wielange, weiß sie nicht.
Weiß sie, was ein Doktor im Monat verdient?
Nein.
Was schätzt sie?
»1000? Mehr?«
Was würde sie denn mit dem Geld machen?
»Sparen!«
Wofür?
Na eben sparen, für nichts bestimmtes.
Wie kam sie eigentlich auf Doktor?
»Wenn immer in Fernsehn sehn, im Fernsehn kucke, immer seh ich da die Schwestern, da denk ich: Ach, werd ich mal auch so sein.«

Was wird Uwe machen, wenn er kein Fußballspieler wird?
Dann geht er zur BVG, das hat ihm auch sein Vater geraten. Spaß macht es, weil Verantwortung dabei ist.
Was schätzt er, wird er verdienen, zum Beispiel als Busfahrer?
Uwe hat keine Ahnung. Er weiß auch nicht, was seine Eltern verdienen.

Anmerkungen

Länger als zwei Jahre erleben wir bereits den Schulalltag in vielen Bereichen: in Lehrerkonferenzen, in Diskussionen mit Rektoren, mit Lehrern und als Lehrer. Im Rahmen eines von der VW-Stiftung finanzierten Forschungsprojekts arbeiten wir täglich zusammen mit einer Kollegin (Vorklasse/erste Klasse) und mit den Eltern unserer Schüler. Unsere Erfahrungen, von denen einige in diesem Aufsatz zur Diskussion gestellt werden, haben wir ausführlich im *Neuköllner Schulbuch* (edition suhrkamp, Februar 1974) beschrieben.
Wir arbeiten außerdem mit Lehrerstudenten an der Pädagogischen Hochschule Berlin.

1 Vgl. hierzu F. Nyssen (Hrsg.), *Schulkritik als Kapitalismuskritik*, Göttingen 1971, insbes. Nyssens Aufsatz »Lernmöglichkeiten im Neokapitalismus«.
2 Vgl. *Tagesspiegel* vom 5. 4. 1973.
3 Wozu Elternarbeit? Es gibt Antworten wie: Damit die Eltern keine anderen Erziehungsziele als der Lehrer verfolgen; damit sie sich mehr um die schulischen Belange ihrer Kinder kümmern; damit Kinder aus »schulfernem Milieu« näher an die Schule geholt werden.
In den technokratischen Ausbildungskonzeptionen hat Elternarbeit die Funktion, den Klassencharakter der Schule zu verschleiern. Die Eltern sollen die Maßnahmen der Schule kennenlernen, um sie zu akzeptieren. Sie sollen zum Beispiel einsehen, warum ihr Kind für das Gymnasium ungeeignet ist. Vor allem sollen sie sich kooperativ zeigen und dem Lehrer bei seiner schweren Aufgabe helfen. Es sind inzwischen Bücher über »Elternarbeit« verfaßt worden, in denen dem Lehrer die Themen für alle Elternabende, vom ersten bis zum letzten, vorgeschlagen werden. Eine Art Elternvolkshochschule. Sie krankt an demselben Fehler wie die gängigen Volkshochschulen.
Elternarbeit wird aber auch zunehmend als Bürgerinitiative begriffen, die entschieden gegen bürokratische Auswüchse und das unterentwickelte materielle und geistige Niveau der Ausbildung Front macht. Die Behörden fürchten solche Initiativen und nutzen, wo es geht, ihre Macht, um Lehrer zu disziplinieren, die Elternarbeit als breite Aufklärung der Betroffenen über den Klassencharakter unseres Schulwesens begreifen und versuchen, die Elternschaft gegen Mißstände in der Schule zu mobilisieren. Lehrer, die sich hier zu weit vorwagen, werden von der Schulbehörde auf vielfältige Art diszipliniert. Beliebtestes Mittel ist die Versetzung an eine andere Schule, wo der Lehrer ganz fremd ist und mit Schülern und Eltern von vorne anfangen muß. Gründe eine Versetzung finden sich immer. Vor allem aber weist man die Lehrer auf ihren Beamtenstatus hin, der ein zu starkes schulpolitisches Engagement verbietet. Wenn es etwas zu bemängeln gebe, so habe man gefälligst den Dienstweg zu beschreiten und keinen anderen. Erst kürzlich wollte der Berliner Senator für Schulwesen per Dekret der Lehrerschaft verbieten, zum Beispiel von den Grundschulen als von den Hinterhöfen der Nation zu sprechen. Auf einer Personal-

versammlung in Neukölln erklärte sein Pressechef das Verbot so: es sei ungehörig, an der Grundschule herumzumäkeln, denn seit 1871 – zu Kaiser Wilhelms Zeiten – habe sich manches getan. Allein an den verbesserten Klassenfrequenzen über die letzten hundert Jahre könne man den Fortschritt ablesen. Der Pressechef verstand gar nicht, warum ihm brüllendes Gelächter und empörte Zurufe antworteten.
Elternarbeit ist kein gesondertes Allheilmittel, das es nur zu entdecken gälte. Sondern die Zusammenarbeit mit Eltern ist eine von vielen Seiten des Kampfes für eine bessere Ausbildung. Die Lehrergewerkschaft erfüllt ihren Teil des Kampfes vorerst noch ungenügend und unbefriedigend. Sie kündigt zwar Kampfmaßnahmen wie »Aktion Kleine Klasse« an – aber es fehlt dem Verband noch an innerer Einheitlichkeit, um seine Kampfbereitschaft auch zu demonstrieren.

4 Vgl. dazu Konrad Wünsche, *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*, Köln 1972.

5 Eine erste Übersicht über das gesamte Umfeld Hauptschule liegt mit dem Handbuch *Modelle emanzipatorischer Praxis*, Hauptschule, Raith Verlag 1973, vor; ein entsprechendes Werk gibt es über die Grundschule. Wir empfehlen diese Werke, auch wenn wir im einzelnen viele Positionen darin für falsch halten.

6 Eine geschichtliche Übersicht über die bürgerliche Didaktik unter bürgerlich-fortschrittlichen Gesichtspunkten gibt H. Blankertz in *Theorien und Modelle der Didaktik*. Das große Werk *Geschichte der Erziehung*, Verlag Volk und Wissen, Berlin 1969, ist noch immer die beste Einführung in das Studium der Pädagogik.

7 Vgl. hierzu auch J. Paech und H. Wolff, »Medienarbeit. Erfahrungsberichte aus Hauptschule und Jugendfreizeitbereich«, in: *Ästhetik und Kommunikation* 11/1973.

8 Vgl. G. Tramsen, *Gastarbeiter im Schuldienst – Türkenklasse*, Jugenddienst-Verlag, Wuppertal 1972.

Rotbuch Verlag:

Rotbuch 103: Jahrbuch zum Klassenkampf 1973

Sozialistische Initiativen im kapitalistischen Deutschland Hrsg v Harald Wieser 192 Seiten/DM 7.–/Abo: DM 6.– Opel-Arbeiter über ihre Erfahrungen mit einem korrupten Gewerkschaftsapparat – Klassenkämpfe in Süddeutschland und der Streik bei John Deere – Streikchronik 1973 – Thesen zur Lage der Arbeiterjugend und Lehrlinge in Betrieb und Gewerkschaft – Gegenwehr zum Schulterror – Häuserkampf – Sozialistische Hochschulpolitik.

Rotbuch 104: Peter Schneider Lenz

Eine Erzählung. 96 Seiten/DM 6.–. Lenz ist die Geschichte eines jungen Intellektuellen, der Ende der 60er Jahre in hohem Tempo durch die Landschaft läuft, die Landschaft der Einkaufsstraßen, Fabrikhallen und der großen Städte.

Rotbuch 105: Rjazanov Marx und Engels nicht nur für Anfänger

Nachwort von Bernd Rabehl.
192 Seiten/DM 7.–/Abo: DM 6.–
Diese Einführung in den historischen Materialismus ist auch heute noch hervorragend geeignet, Schüler und Lehrlinge mit einem undoktrinären Sozialismus vertraut zu machen

Rotbuch Verlag
1 Berlin 31
Jenaer Straße 9

Bereits erschienen:

100: **Rabehl, Geschichte und Klassenkampf**
101: **Ören, Was will Niyazi in der Naunynstraße**
102: **F. C. Delius, Siemens-Welt**
106: **Karsunke, Josef Bachmann/ Sonny Liston**

Rotbuch 107: Eschen/ Plogstedt/Sami/Serge Wie man gegen Polizei und Justiz die Nerven behält

96 Seiten/DM 5.–/Abo: DM 4.–. Dieses Buch ist für alle, die mit Polizei und Justiz zu tun haben oder zu tun haben werden. Es soll helfen, Fehler zu vermeiden und den Tricks der Justiz – neben einer gewissen Kenntnis der Rechtslage – vor allem gute Nerven entgegenzusetzen.

Das kleine Rotbuch erhalten Sie kostenlos auf Anforderung. Es erscheint alljährlich im Herbst und enthält Texte zu und aus unseren Büchern, Fotos, Comics, Informationen über den Verlag und unsere kollektive Arbeit sowie ein vollständiges Bücher-/Plattenverzeichnis.

Harald Wieser
Arbeiterkinder und Solidarität

Zur widersprüchlichen Bewusstseinsentwicklung des proletarischen Kindes in der Familie

»In Deutschland gibt es außerhalb des politischen und ökonomischen Schrifttums keine orthodox-marxistische Literatur. Das ist die Hauptursache von der erstaunlichen Umwissenheit der Intellektuellen – mit Einschluß der linken – in marxistischen Dingen.«[1] Das schrieb Walter Benjamin in seinem Aufsatz »Eine kommunistische Pädagogik« im Jahre 1929. Seine Klage gilt heute, über vierzig Jahre später, nicht nur genauso, sie gilt umso mehr. Denn Wissen und Unwissenheit in marxistischen Dingen sind weniger abhängig von der Originalität großer Geister; sie werden in erster Linie bestimmt von jenen den wirklichen Klassenauseinandersetzungen zugrunde liegenden Erfahrungen und von der Entfaltung des Bewußtseins wie der Organisationshöhe der Lohnabhängigen. Das aber heißt: unsere linken Intellektuellen sind nicht klüger, sie sind heute in Deutschland in gewissem Sinne unwissender denn je.

Eine marxistische Psychologie, die über die sehr vage Analyse des Zusammenhanges von Warengesellschaft, Sozialbeziehungen und Bewußtsein hinauskommt, steht uns immer noch nicht zur Verfügung. In ihrem bislang fortgeschrittensten Ausdruck beschreibt diese Psychologie den Sozialcharakter, d. h. die Charaktermasken aller Mitglieder der kapitalistischen Gesellschaft. Sie ist damit so etwas wie eine politisch-ökonomisch fundierte Entfremdungstheorie. Und das ist schon eine ganze Menge. Diese allgemeine Entfremdungsanalyse in eine besondere Klassenpsychologie umzuwandeln, wird der nächste Schritt sein. Er aber ist auf Klugheit angewiesen, auf Klugheit, die nur aus den Kämpfen kommen kann.

Zwar sind auch hier schon einige Gehversuche unternommen worden, aber sie beziehen sich beinahe ausnahmslos auf die Sozialpsychologie des bereits in Lohnarbeit stehenden, des jugendlichen und erwachsenen Proletariats.[2]

Eine begriffliche Klassenpsychologie des proletarischen *Kindes* dagegen fehlt gänzlich. Otto Rühles Arbeiten dazu, insbesondere *Die Seele des proletarischen Kindes* bzw. die Monographie *Das proletarische Kind*[3] sind nur stiefmütterlich wiederaufgegriffen und weiterentwickelt worden. Wir wissen zwar einiges über die frühkindliche Sozialisation im gesellschaftlichen Durchschnitt. Aber wie fühlen, wie denken, wie träumen und leiden die an ihr besonderes Klassenschicksal geketteten Arbeiterkinder? Bei

der Charakterisierung ihrer Wahrnehmung und ihrer sozialen wie psychischen Entwicklung sind wir immer noch gezwungen, auf psychoanalytische Kategorien zurückzugreifen oder mit den Begriffen der linksbürgerlichen Schichtensoziologie[4] zu arbeiten. Diese Begriffe haben zwar solange einen beschreibenden Wert, wie sie als theoretische Repräsentanten der »normalen« Entwicklung aller Heranwachsenden die spezifischen Erfahrungen der Arbeiterkinder mit umschließen, aber leicht ließe sich zeigen, daß diese Gemeinsamkeit auf wenige Atemzüge beschränkt ist.

Freilich kann es auf den folgenden Seiten nicht darum gehen, Ansätze einer Klassenpsychologie des proletarischen Kindes zu entwickeln. Ich möchte lediglich versuchen, einige bei der Entwicklung dieser Psychologie notwendigerweise auftauchende Fragen in eine materialistische Richtung zu lenken. Dabei soll die Frage im Vordergrund stehen, ob und inwieweit die familiale Sozialisation des proletarischen Kindes eine seinem Lebenszusammenhang aus Not und Unterdrückung entsprechende Bewußtseinsentwicklung fördert oder blockiert.

Die Mehrzahl der zu diesem Problem vorliegenden Arbeiten kommt zu Ergebnissen, die sich inhaltlich gegenseitig ausschließen. Während die einen in der Arbeiterfamilie all jene Fähigkeiten groß werden sehen, die im Klassenkampf benötigt werden: proletarisches Selbstgefühl, Kollektivgeist und Solidarität, sie also der Arbeiterfamilie überaus günstige Bedingungen für die Herausbildung des kindlichen Klassenbewußtseins andichten[5], sehen die anderen in der für die Familie typischen Form der individuellen Reproduktion, in ihrer materiellen Voraussetzung und in der über die Eltern auf die Kinder ständig einwirkenden kleinbürgerlichen Ideologie gerade ein Hemmnis für eine frühe klassensolidarische Sensibilisierung.

Beide Auffassungen aber werden in ihrem Purismus der Wirklichkeit nicht gerecht. Denn sie unterstellen die Arbeiterfamilie als eine entweder prinzipiell reaktionäre oder aber prinzipiell progressive – in jedem Falle jedoch als eine in sich widerspruchsfreie soziale Kraft.

Gegenüber diesen Auffassungen ist aber gerade der widersprüchliche Charakter der in der Familie für das Kind konzentrierten Lebensbedingungen zu betonen. Diese Bedingungen werden von den Kindern in einer Weise wahrgenommen, verarbeitet und in psychologische und soziale Fähigkeiten umgesetzt, die in dem Gegensatzpaar: Klassenbewußtsein versus kleinbürgerliche Orientierung nicht hinreichend ausgedrückt sind, sondern eine problematische Vereinfachung erfahren. Während in der Annahme, die Arbeiterfamilie könne aus sich heraus genuine proletarische Fähigkeiten kultivieren, eine romantische Verklärung steckt, die mit ein paar Federstrichen nicht nur die tatsächliche gesellschaftliche Funktion der Familie aus den Angeln hebt, sondern darüber hinaus die materielle Ge-

walt der kapitalistischen Ideologie in den Kinderköpfen unterschätzt, ist die entgegengesetzte Annahme eines in seinen Grundzügen eher reaktionären Familiendaseins immerhin da richtig, wo sie die Folgen des bewußten oder unbewußten Erziehungsverhaltens der Eltern für die kindliche Entwicklung umreißt.

Über dieses Erziehungsverhalten hat sich schon Edwin Hoernle, der wohl bedeutendste Theoretiker und Praktiker der kommunistischen Kinderbewegung in der Epoche des Weimarer Kapitalismus, im Unterschied zu den zeitgenössischen Pädagogen der Sozialdemokratie keinerlei Illusionen gemacht. Während diese[6] allerlei antiautoritäre Überlegungen mit dem Ziel anstellten, den proletarischen Eltern mehr Humanität, Liebe und Kameradschaft abzugewinnen, um auf diese Weise so etwas wie eine »sozialistische Familienerziehung« (Käte Duncker) zu begründen, sah Hoernle in der Arbeiterfamilie »bürgerlich-reaktionäre Anschauungen, Denkweisen und Gewohnheiten« am Werke, deren emanzipatorischer Veränderung die Lebensbedingungen des Proletariats selber im Wege stehen. Hoernle schreibt: »Wie sollen die proletarischen Elternmassen . . . auf ihre Autorität, auf ihr Recht zu befehlen und zu züchtigen verzichten, solange ihnen keine anderen, besseren und erfolgreicheren Erziehungsmittel zur Verfügung stehen? Wie können sie überhaupt auf die Züchtigung und das Kommandieren der Kinder verzichten, solange sie gezwungen sind, in der engen Wohnung unter den ständigen Bedrohungen des Hauswirts, und der nörgelnden Nachbarn, gefoltert durch die ewigen Pfennigsorgen, erschöpft durch die Hetze ihrer Erwerbsarbeit mit der Schar ihrer beweglichen (und) lauten . . . Kinder fertigwerden?. . . Auch die besten pädagogischen Absichten scheitern an den unerbittlichen Konsequenzen der materiellen und geistigen Armut des Proletariats, an seiner Abhängigkeit und Verknechtung.«[7]

Die Erziehungsmaßnahmen ihrer Eltern erleben die Kinder darum als ein freilich von Liebe und Fürsorge nicht völlig leeres[8] Bündel von Unterdrückung, gegen das sie sich nicht wehren können. Diese Unterdrückung findet zwar auf den verschiedensten Ebenen, in sich selber zerrissen und in der Wahrnehmung der Kinder durchaus uneinheitlich statt. Doch auch dort, wo die Repression planlos sich durchsetzt und sich die Autorität unberechenbar Geltung verschafft, bleibt Repression Repression und Autorität Autorität. Mit der Rede von der Widersprüchlichkeit der proletarischen Sozialisation konnte folglich der Erziehungsstil der Eltern nicht gemeint sein, denn in diesem Stil treten zwar Widersprüche auf, aber sie stiften bei den Kindern allenfalls Verwirrung. So etwas wie eine Dialektik von Unterdrückung und Emanzipation aber vermittelt das Erziehungsverhalten der Arbeitereltern nicht.

Diese Dialektik wirkt vielmehr in dem Teil der Erziehung, der durch die

materiellen Verhältnisse der Familie selber geleistet wird. Das Problem auf diesen Punkt zu bringen, ist keine voluntaristische Fragestellung. Diese Frage nach der widersprüchlich gebrochenen Bedeutung der materiellen Verhältnisse für die Charakter- und Bewußtseinsentwicklung des Kindes ist im Gegenteil selber Ausdruck der proletarischen Erziehungswirklichkeit. Denn im klassenspezifischen Unterschied zur Sozialisation des Bürgerkindes wird in der Arbeiterfamilie in erster Linie durch die Verhältnisse selber erzogen. Erziehung durch die Verhältnisse jedoch ist stumme Erziehung.

Was damit gemeint ist, läßt sich an einem Beispiel verdeutlichen. Stellen wir uns die behagliche Wohnkultur der bürgerlichen Familie vor. Jedes der Kinder hat sein eigenes Zimmer; ein jeder kann sich vor dem anderen verstecken, wenn er nur allein sein will. Ausgelassenheit und Lärm beleben dieses Bild und *können* zu einer der vielen ermunternden Selbstverständlichkeiten jener Atmosphäre gehören. Ruhe und Rücksicht dagegen müssen den Kindern, wo sie notwendig sind, von den Eltern erklärt werden. Wie anders als über Worte sollte sich bei dem bürgerlichen Kind diese Einsicht auch einstellen. Denn Ruhe und Rücksicht folgen nicht aus den materiellen und täglich wirkenden Bedingungen, sondern bestimmen das privilegierte Miteinander lediglich von Fall zu Fall. Wo sie aber prinzipiell verlangt werden, da fordern die Eltern, was nicht notwendig ist und den Kindern nicht einsichtig sein kann. Sie sind dann Gebote, die sich gegenüber den materiellen Verhältnissen der weiträumigen Familienkultur verselbständigen, und indizieren ein überflüssiges Maß an erzieherischer Tyrannei. Ruhe und Rücksicht in der Bürgerfamilie prinzipiell zu befehlen, ist Unterdrückung, die keinen Boden hat. »Progressive« Bürgereltern können daher mit Leichtigkeit auf die Durchsetzung solcher Prinzipien verzichten. Daran zeigt sich im übrigen, wo die antiautoritäre Erziehung (raubt man ihr nur ihren politischen Anspruch) ihre eigentliche Klassenbasis hat.

Im Gegensatz dazu sind Ruhe und gegenseitige Rücksichtnahme (ich bleibe bei diesem Beispiel) in der Beengung der proletarischen Familie eine Notwendigkeit, die sich für die Kinder ohne kommunikativen Aufwand ergibt. Die Erziehung durch die Eltern tritt augenscheinlich hinter die Erziehung durch die Not und die Enge zurück. Das proletarische Kind lernt Disziplin, deren Motor die Armut ist.

Die auf diese Weise als klassentypisch charakterisierte Erziehung durch die materiellen Verhältnisse läßt sich am Beispiel der Wohnbedingungen als *einem* Ausdruck der Vielfalt dieser Verhältnisse weiterverfolgen. Jan Raspe hat in der jüngsten Zeit den Zusammenhang zwischen den materiellen Lebensbedingungen des Arbeiterkindes und seiner sozialen Entwicklung analysiert und seine Widersprüchlichkeit herausgearbeitet.

Ausgehend von den proletarischen Familienverhältnissen im Weimarer Kapitalismus gelangt er zu dem Ergebnis, daß die Arbeiterkinder heute tendenziell unter den gleichen materiellen Bedingungen aufwachsen. Am wenigsten noch gilt diese Analogie für die hier im Vordergrund stehenden und bewußt aus dem Gesamtzusammenhang der materiellen Bedingungen isolierten Wohnverhältnisse. Wie nämlich u. a. die Göttinger *Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD*[9] zeigen, haben sich insbesondere die Wohnverhältnisse der Arbeiterfamilien verbessert. Das furchtbare Wohnungselend, welches früher für die gesamte Arbeiterklasse bestimmend war, betrifft heute nur noch ihren ärmeren Teil. Dennoch leben auch heute die meisten Arbeiterfamilien verglichen mit anderen Bevölkerungsgruppen »noch in beengten Verhältnissen«[10], in denen sich der Tendenz nach die gleichen Sozialbeziehungen und jene klassenspezifischen Verhaltens- wie Bewußtseinsqualitäten des Kindes entwickeln, deren Widersprüchlichkeit erklärt werden soll: Die Wohnraumnot der Arbeiterfamilien und die daraus folgende Beengung erfordern von jedem einzelnen Familienmitglied ein Höchstmaß an Rücksicht. Dieser Zwang des ständigen Aufeinanderangewiesenseins aber konstituiert eine besondere *Unmittelbarkeit* der sozialen Beziehungen. Diese Unmittelbarkeit wiederum erzwingt ein kollektives Bewußtsein und führt schon früh zur Einübung solidarischer Verkehrsformen. Diese Vermögen, Kollektivismus und Solidarität, sind die wichtigsten psychologischen Voraussetzungen für eine spätere klassenbewußte Entwicklung des Kindes.

Gleichzeitig aber blockiert die für die proletarische Familie charakteristische Unmittelbarkeit der Beziehungen, welche die Solidarität erzwingt, auch die kognitive und intellektuelle Entwicklung des Kindes. Man muß sich die proletarische Familie als einen »Naturzusammenhang« vorstellen, in dem die Menschen mit den Verhältnissen stärker verwachsen sind als im bürgerlichen Hause. Die Arbeiterkinder können folglich nur schwer lernen, ihre Identität zu interpretieren. Gerade die sozial so positive Unmittelbarkeit ihrer Erziehung einerseits läßt andererseits keinerlei Raum für Distanz als Voraussetzung von Reflexion. Klassenbewußtsein aber wäre beides, wäre die Vereinigung von Erfahrung *und* Wissen.

Also bleibt festzuhalten, »daß die proletarische Existenz nicht schon aus sich selbst heraus revolutionäres Klassenbewußtsein . . . produziert. Die proletarische Existenz unterstützt im Kind die Anlage einer (wie schon gezeigt) widersprüchlichen Persönlichkeit, die sich einerseits durch Direktheit der Aggressivität, Unmittelbarkeit der Bedürfnisbefriedigung . . ., Kooperationsbereitschaft und Solidarität auszeichnet, in der aber diese Momente gekoppelt erscheinen mit lähmender Passivität, Enge der Perspektive, intellektuellen Barrieren.«[11]

Die Solidarität bleibt dumpf. Wird sie nicht politisch organisiert, dann fällt sie den individualisierenden Einflüssen der außerfamilialen Wirklichkeit zum Opfer und verfängt sich im für das Arbeiterkind besonders dichten Gestrüpp völlig inkonsistenter Sozialerfahrungen in Familie, Straße und Schule.

Anmerkungen

1 Walter Benjamin, »Eine kommunistische Pädagogik«, in ders.: *Über Kinder, Jugend und Erziehung*. Frankfurt/M. 1969, S. 90.
Es mag auf den ersten Blick verblüffen, daß gerade Benjamin einer marxistischen Orthodoxie das Wort redet; schließlich hat uns die bürgerliche Schule gelehrt, Orthodoxie mit Dogmatismus gleichzusetzen. Genau das Gegenteil aber ist richtig. Vgl. dazu: Georg Lukacs, *Geschichte und Klassenbewußtsein* (1923), Neuwied und Berlin 1970, S. 58 f. und in seinem Vorwort zu dieser Ausgabe (1967), S. 28.

2 Hier denke ich an die zahlreichen, methodisch zumal fragwürdigen, industriesoziologischen Untersuchungen, die das Verhältnis von Arbeitsplatzerfahrung und Bewußtsein bzw. dazu verwandte Fragestellungen zum Gegenstand haben.

3 Otto Rühle, *Das proletarische Kind*, (München 1922), Erlangen 1969 und ders., »Die Seele des proletarischen Kindes«, in: *Zur Psychologie des proletarischen Kindes*, Darmstadt 1969. Auf den Wert und die Problematik der Arbeiten Rühles hat insbesondere hingewiesen: Jan Raspe, *Zur Sozialisation proletarischer Kinder*, Frankfurt/M. 1972, bes. S. 10-18.

4 Ein Beispiel für diese Verfahrensweise ist das Buch von Eike Brechstein, *Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule*, Freiburg 1971, 2. Auflage 1973. Brechstein übernimmt die fertigen bürgerlichen Forschungsergebnisse, um sie dann »marxistisch zu interpretieren«. Siehe dazu die Kritik von Carol Hagemann-White und Reinhart Wolff, »Gesellschaftliche Entwicklung und Sozialisationsforschung«, in: *Erziehung und Klassenkampf*, 9/73, S. 5 f. und S. 19.

5 Vgl. Lothar Lorenz, *Arbeiterfamilie und Bewußtsein*, Gießen 1972, S. 81 f.

6 Ähnliche Illusionen über Moral und Humanität der proletarischen Eltern haben sich die antiautoritären Studenten der sechziger Jahre gemacht. Die sich an die antiautoritäre Erziehungspraxis anschließende, meist im Rahmen von politischer Stadtteilarbeit organisierte proletarische Erziehung hat diese und andere Illusionen in Rechnung gestellt und überwunden. Dabei kam es in der Anfangsphase der nach-antiautoritären Praxis mit Arbeiterkindern nicht selten zu neuen Verdinglichungen: Manche Genossen waren der Auffassung, sie könnten sich nur dann eine soziale und politische Brücke zu den Eltern bauen, wenn sie ihrerseits das autoritäre Erziehungsverhalten der Arbeitereltern adaptierten. Im Kinderladen wurde plötzlich mit Prügel sanktioniert.

7 Edwin Hoernle, *Grundfragen proletarische Erziehung*, Darmstadt 1969, S. 63.

8 Vgl. dazu: Petra Milhoffer, *Familie und Klasse*, Frankfurt/M. 1973, S. 248: »Trotz aller Spannungen und Frustrationen, die aus dem Familienleben nicht nur dann erwachsen, wenn Wohnraum, Geld und Zeit füreinander knapp bemessen sind, wird die Familie von ihren Angehörigen als ein Schutzraum aufgefaßt, in dem es möglich ist, emotionalen Bedürfnissen zu ihrem Recht zu verhelfen.« Die Anerkennung dieser Dialektik von Terror und Liebe in der Familie ist gegen solche Auffassungen zu

unterstützen, die einseitig das Moment des Terrors unterstreichen, wie z. B. Shulamith Firestone mit ihrem Aufsatz »Nieder mit der Kindheit!« in diesem Heft.
Ihr Aufsatz ist im radikalen Duktus marcuseanischer Eindimensionalität geschrieben, in welcher der Autorin die Dialektik der von ihr angeklagten Erziehungsagenturen verlorengeht. So taucht die Kindheit ausschließlich als »Hölle«, die Schule ausschließlich als »Ekel« auf. Entsprechend wird die Bandenbildung der proletarischen Kinder zu einem Freiheitsausdruck mystifiziert, ohne die damit verbundenen Gefahren (Kriminalität) zu benennen. Die Sexualunterdrückung der Kinder schließlich wird am Beispiel eines Dauphin vorgeführt. Und wer will, kann diese Vorbehalte um andere ergänzen: einen aus dem Kapitalverhältnis entwickelten Klassenbegriff hat die radikale Idealistin nicht, als eigene Klassen spazieren bei ihr alle irgendwie Unterdrückten auf – die Frauen, die Kinder, die Konsumenten. Von der marxistischen Wetterwarte herab könnten wir darum eigentlich sagen, daß dieser klassisch antiautoritäre Aufruf gegen die Kindheit um einige Jährchen zu spät kommt. Doch bleibt ihm einige Faszination – und darin liegt sein besonderer Wert – durch die Schonungslosigkeit, in der einige solche Fragen gestellt werden, denen wir meist zu wenig Beachtung schenken.

9 Martin Osterland, Wilfried Deppe, Frank Gerlach u. a., *Materialien ...*, Frankfurt/M. 1973, S. 168 ff.

10 A.a.O., S. 179.

11 Jan Raspe, a.a.O., S. 32.

Bilanzübersicht 1972 (Heft 26 bis 29)

Kosten

Autoren- und Herausgeberhonorare (einschließlich Abdrucklizenzen)	80 400,–
Herstellung (Material, Satz, Druck, Bindung)	288 400,–
Verbreitungskosten	282 800,–
Vertrieb: 72 800,–. Vertreterprovision: 14 200,–. Gehälter: 70 300,–	
Miete/Strom/Versicherung/Beratung/Frachten: 19 600,–	
Werbung: 69 000,– Post/Büromaterial/Investitionen: 28 400,–.	
Sonstiges: 7 800,–	
Anzeigenverwaltung	12 900,–
Ausbuchungen/Spenden/Darlehen	12 000,–
Gewerbe- und Körperschaftssteuer	22 300,–
Einkommensteuer (Voranschlag)	50 000,–
Beiträge/Literatur/Reisen	12 000,–
	760 800,–

Erträge

Umsatz Buchverkauf	676 000,–
Anzeigen/Nebenrechte	86 000,–
Umsatz zusammen	762 000,–

Gewinn und Verlust

Umsatz insgesamt	762 000,–
abz. Kosten	760 800,–
Überschuß	1 200,–
plus Lagerzuwachs	65 600,–

Erläuterungen

Eine Bilanz im technischen Sinn verzeichnet nur Aktiva (Anlage- und Umlaufsvermögen) und Passiva (Kapital, Verbindlichkeiten und Rückstellungen); sie gibt nicht an, wieviel Geld eingegangen und ausgegeben worden ist, und wofür. Unsere Übersicht soll dem Leser aber gerade hierüber Aufschluß geben; sie ist also ihrer Struktur nach eher eine Gewinn- und Verlust-Rechnung, die unsere Aufwendungen und Erträge saldiert. (Vgl. die ebenso aufgebaute Übersicht 1970/71 in *Kursbuch* 30.)

Die Honorare (für Autoren, Herausgeber, Übersetzer und Lizenzen) machen knapp 11% vom Umsatz aus. Der Anteil der Lizenzen ist sehr gering (DM 1400,–). Die Herstellungskosten sind im Verhältnis zum Umsatz extrem hoch und sogar gegenüber 1970/71 weiter gestiegen. Das hat drei Gründe. Erstens haben Redaktion und Verlagsapparat nach wie vor billig gearbeitet; zweitens ist unser Lager gewachsen; drittens sind in den Herstellungskosten die Aufwendungen für Heft 30 enthalten, das erst im Januar 1973 ausgeliefert werden konnte.

Alle an den Verlag Klaus Wagenbach gezahlten Beträge erscheinen in der Aufstellung als Verbreitungskosten. Die Provisionen für die Anzeigenvermittlung werden gesondert ausgewiesen. Ausbuchungen sind Verluste durch Konkurse usw.; Spenden und Darlehen gingen an die Rote Hilfe und andere Genossen.

Die Erträge wurden aufgeteilt in Einnahmen aus dem Verkauf der Zeitschrift und Einnahmen für Anzeigen und Beilagen.

Der erwirtschaftete Überschuß ist zu gering, auch wenn man den erheblichen Lagerzuwachs berücksichtigt (der zum großen Teil technische Gründe hat). Die Zeitschrift ist nach wie vor unterkapitalisiert; deshalb konnten auch die Schulden (Darlehen) im Berichtszeitraum nicht abgetragen werden.
Die Ausschüttung von Gewinnen ist laut Gesellschaftsvertrag in jedem Fall ausgeschlossen. Dagegen entstehen den Gesellschaftern, deren Einlagen und Darlehen nicht verzinst werden, reale Verluste durch den Geldwertschwund, die sich für 1972 auf mehrere tausend DM beziffern lassen. Das Arbeitsentgelt der Herausgeber belief sich 1972 auf monaltich DM 783 (Hans Magnus Enzensberger) bzw. DM 949 (Karl Markus Michel). Noch geringer war das Geschäftsführergehalt für Klaus Wagenbach (DM 394 pro Monat). Seit Wagenbachs Ausscheiden im Juli 1973 wird überhaupt kein Entgelt mehr für die Geschäftsführung bezahlt.

Kursbuch 35: *Verkehrsformen*
Für den gesellschaftlichen Verkehr und Austausch gibt es eingespielte (interiorisierte) Regeln, und es gibt mancherlei Regelverletzungen. Es gibt aber auch Versuche, neue Verkehrsformen zu entwickeln. Das führt oft zu Schwierigkeiten. Von ihnen vor allem handeln die Beiträge dieses Heftes.
Vorgesehene Themen: Verkehrsformen, von Marx her/ Schwierigkeiten in und mit Gruppen/Neue solidarische Lebensformen: Wohngemeinschaften, Kollektive, Arbeitsgruppen/Neuer Geschlechterkampf?/Kritik des neuen Psychologismus/Traumverkehr/Der Kampf als inneres Erlebnis

Kursbuch 36: *Geld*

Das Geld, sagt Marx, ist das »reale« Gemeinwesen. Aber die marxistische Theorie weiß kaum zu sagen, wie das heutige Geldsystem funktioniert. Und der »Linke von der Straße« hat zudem (sicher nicht zufällig) ein recht gebrochenes Verhältnis zum Geld . . .
Schwerpunkte dieses Heftes sind: Die Krise des Weltwährungssystems/Monetäre Politik und Inflation/Sozialpsychologie des Geldes

Statt das Dorf auszuplündern und danach zu verschwinden, lassen sich die Räuber häuslich nieder und treiben die Krügelsteiner zur Arbeit an. Was nach dem Überfall aus Krügelstein, den Krügelsteinern und zuletzt aus den Räubern wird, steht in

Jochen Unbehaun und
Günter Schwartz

Die Krügelsteiner
und die Räuber

BASIS VERLAG
1 Berlin 15 - Postfach 645

**Kinderbücher
für fortgeschrittene Leute**

Yaak Karsunke/Riki Hachfeld
Die Apotse kommen
Knallbunte Minderheit in Berlin.

Wolf Biermann/Kurt Mühlenhaupt
Märchen vom kleinen Herrn Moritz
Konfrontation mit der Gewalt.

Günther Spang/Marta Koci
Wer Wasser klaut fällt selbst hinein
Bauern rebellieren gegen Ausbeutung.

H. Mayrhofer/W. Zacharias
Fernseh Spiel Buch
Macht euch euer Fernsehen selbst.

David McKee
123456789 Benn
Auch Gefangene sind Menschen.

Peter Hacks/Egon Mathiesen
Affe Oswald
Das Erlebnis der Solidarität.

Munro Leaf/ Werner Klemke
Ferdinand der Stier
In Frieden leben.

Prospekt anfordern.

Parabel Verlag München 22
Postfach 228

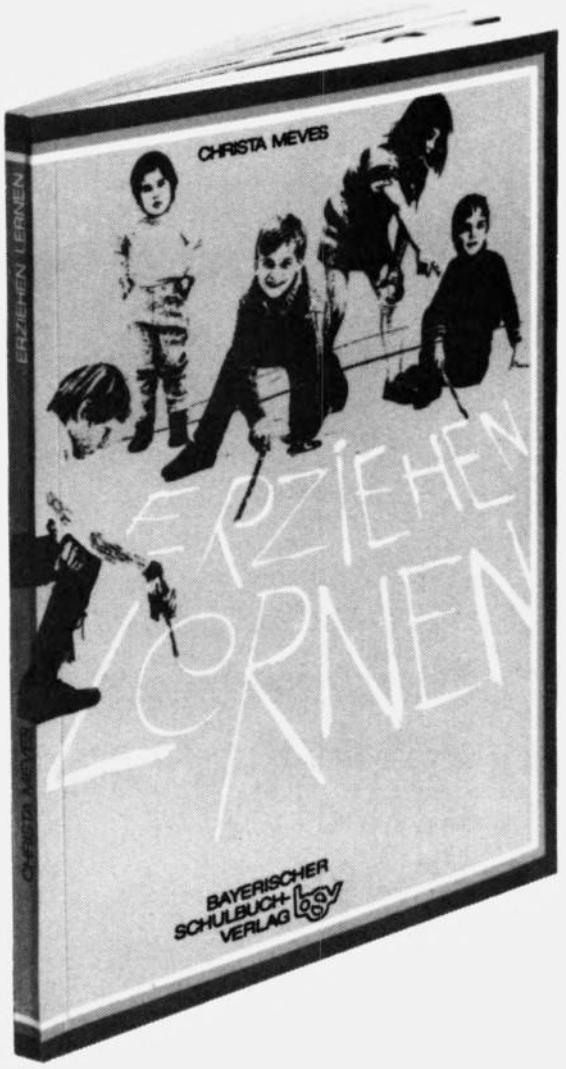
Spendenaufruf für Chile

Seit dem Militärputsch erreichen uns täglich Nachrichten aus Chile über Folterungen, Terror und Mord. Das Ausmaß der Vernichtung und die Zahl der Opfer der faschistischen Diktatur sind nicht abzusehen; in Kreisen des Militärs wird von 70 000 Toten gesprochen. Trotz der Brutalität der Junta ist der Widerstand des chilenischen Volkes keineswegs zerschlagen. Verbunden mit einer breiten politischen Solidaritätskampagne, die unvermindert weitergeführt werden muß, sind jetzt Spenden und Geldsammlungen für den langfristigen Befreiungskampf der chilenischen Genossen außerordentlich wichtig. Die direkte Unterstützung dieses Kampfes wird über das folgende Konto koordiniert (alle Spendeneinzahlungen bitte mit dem Vermerk »Chile-Solidarität«):

Komitee »Solidarität mit Chile«, Postscheckkonto Elfriede Kohut, Berlin-West, Kto. Nr. 380087-108.

Das Komitee »Solidarität mit Chile« gibt regelmäßig (3-4wöchig) »Chile-Nachrichten« heraus, die neben aktuellen Informationen auch Hintergrundberichte und -analysen sowie Hinweise auf Chile-Publikationen und Agitationsmaterialien (Filme, Dia-Ton-Serien etc.) enthalten. Umfang ca. 40 Seiten, Preis pro Heft 1 Mark, für Abonnenten (1 Jahr) 10 Mark gegen Vorauszahlung. Bestellungen an das Komitee »Solidarität mit Chile«, c/o Clarita Müller-Plantenberg, 1 Berlin 45, Lorenzstr. 65.

Auch weiterhin der große Erfolg!
Bereits die 3. Großauflage!



Erziehen lernen

aus tiefenpsychologischer Sicht

von Christa Meves

3. überarbeitete Auflage,
192 Seiten, 26 Abbildungen,
14 farbige Kinderzeichnungen,
1 vierfarbige Ausschlagtafel,
kartoniert
DM 10,80
ISBN 3-7627-7022-0

Begleitheft

28 Seiten, geheftet
DM 1,60
ISBN 3-7627-7005-0

Fordern Sie den informativen Sonderprospekt an!

bsv

Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 19, Postfach 87

AutorenEdition

Gisela Elsner
Herr Leiselheimer und weitere Versuche, die Wirklichkeit zu bewältigen. 12 DM

Gerd Fuchs
Beringer und die lange Wut.
Roman 18 DM

Christian Geissler
Das Brot mit der Feile.
Roman 20 DM

Richard Hey
Ein Mord am Lietzensee.
Roman 14 DM

Uwe Wandrey
Lehrzeit-geschichten 10 DM

Autoren Edition
bei C. Bertelsmann München

Wir liefern aus
die III. völlig neue bearbeitete und erweiterte Auflage des Lexikons

Gesellschaft und Staat

Herausgegeben von:
Dr. Hanno Drechsler,
Professor Wolfgang Hilligen,
Dr. Franz Neumann

560 Seiten, Efalin DM 22,–
(Schulausgabe) ab 1. 1. 74 DM 24,80,
Ganzleinen DM 26,– ab 1. 1. 74 DM 28,–

Mitte 1974 erscheint

Politische Theorien und Ideologien

Herausgegeben von Dr. Franz Neumann.
Unter Mitarbeit von bekannten Wissenschaftlern der Universität Gießen.

Ca. 360 Seiten, Ganzleinen ca DM 32,–,
Schulausgabe in Efalin gebunden
ca. DM 26,–

Deutscher Jugendbuchpreis
für Barbara Wersba

Ein nützliches Mitglied der Gesellschaft

Die erste literarische Bewältigung des Generationskonflikts.

Signal

Das Buch für junge Menschen – 7. Folge
Herausgegeben von Hans Frevert unter Mitwirkung von Dr. Malte Dahrendorf, Dr. Klaus Kloeckner, Horst Künnemann und Ursula Valentin sowie einem Jugendlektorat.

368 Seiten mit über 120 z.T. ganzseitigen Abbildungen, Großoktavformat, Ganzleinen, DM 24,80

Autoren u. a.
Martin Gregor-Dellin, Kai Hermann, Wolfgang Körner, Gabriel Laub, Hermann Schreiber, Georg Stefan Troller und Günter Wallraff.
Fragen Sie Ihren Buchhändler oder schreiben Sie direkt an den Signal-Verlag,7570 Baden-Baden, Postfach 813

Signal-Verlag
Baden-Baden

alternative

ZEITSCHRIFT FÜR LITERATUR UND DISKUSSION

78 **Große und kleine Pädagogik**
79 **Brechts Modell der Lehrstücke**
Steinweg: Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung — Fehlinterpretationen der offiziellen Germanistik am Beispiel der «Maßnahme», Texte Brechts zum Lehrstück, zur politischen Pädagogik u. a.

83 **Parteilichkeit in der Grundschule**
Kanitz: Eine objektive, doch gefährliche Rechenstunde — Berliner Kollektiv: Arbeit und Geld. Entwurf von Unterrichtseinheiten für die Primarstufe (Versuch einer Explikation der Tausch-, Waren- und Besitzverhältnisse) — Analyse des Westermannschen Sprachbuchs 2 — Hartwig: Zur ‹integrierten› Lehrerausbildung

86 **Mit der Gitarre auch die Knarre ...**
Politische Songs aus Lateinamerika, Texte mit Kommentaren und Analysen zur politisch-ökonomischen Situation — westdt. Kapitalinteressen in Lateinamerika — Politische Plakate und Karikaturen

90 **Arbeiterliteratur — Zerstörung der Literatur**
Historischer Abriß: Die Kämpfe der westdt. Arbeiterklasse, die restaurative Entwicklung der BRD — Thesen zur Arbeiterliteratur — Stack: Zu Neuneiers Roman «Akkord ist Mord» — Gallas: Proletar. Literatur u. bürgerl. Rezipienten (literaturwiss. Einführungskurs) — v. Rosenberg: Zu Tressels Arbeiterroman — Bibliografie Arbeiterliteratur i. d. BRD

93 **Brecht-Materialien II**
Zur Rezeption in der BRD — Brecht-Boykotte 1953, 1956, 1961 — Brecht in den Lehrveranstaltungen der Universität — Das Brechtbild in der Literaturwissenschaft seit 1945 — Thesen zur Rezeptionstheorie

Einzelnummer 3,— DM, Doppelnummer 5,— DM, über jede Buchhandlung oder den Verlag. Jahresabonnement 18,— DM (incl. Versand), ausschließlich über den Alternative Verlag, 1 Berlin 31, Konstanzer Str. 11

Quartplatten

Die große GRIPS-Parade

Eine Schallplatte des GRIPS-Theaters für Kinder in Berlin. *Quartplatte 10.*

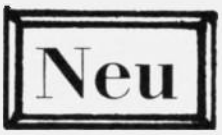
30 cm ⌀ 33 UpM

DM 12,80

Mit farbigem Textplakat

Der Ziegenbock

In Kankelau
Da ist der Himmel blau
Da tanzt der Ziegenbock
Im Unterrock
Mit seiner Frau



im Unterrock

Gesammelt von Peter Rühmkorf

»Der Ziegenbock im Unterrock«: Quartplatte 11. 17 cm ⌀. DM 7,50

Balle, Malle Hupe und Artur

Kinderstück vom GRIPS-Theater

Quartplatte 8. 16. Tsd. 30 cm ⌀. 33 UpM. DM 12,80

Mannomann!

DM 12,80

Schallplatte für Kinder vom GRIPS-Theater in Berlin

Quartplatte 9. 10. Tausend. 30 cm ⌀. 33 UpM.

WARUM ist die Banane krumm?

Schallplatte f. Kinder. Mit Plakat. 33 UpM. DM 12,80

1 Berlin 31, Jenaer Straße 6 **Wagenbach**

Ton-Kooperative-Hannover + neu

WIR SIND NICHT KÄUFLICH

Originaltonbandaufnahme des Versuchs von Verfassungsschützern, einen hannoveraner Genossen zum Spitzel zu machen. Auszüge erschienen im Spiegel.

LP 33/30 DM 10.–

LIEDER DES INTERNATIONALEN PROLETARIATS

Originalmusik, gesungen in deutscher Sprache aus: USA (Joe Hill), Spanien, Kuba, Italien, Deutschland, Frankreich, u.a. mit Textheft und Noten.

LP 33/30 DM 12.–

MULTINATIONAL-CORPORATION-BLUES / JOE HILL / GEORGE JACKSON / SACCO + VANZETTI

Diese Single ist ermordeten Revolutionären gewidmet und nennt die Schuldigen, den Gegner: die multinationalen Konzerne. Ein Text von Erich Mühsam, eine Melodie lehnt sich an die Version von Joan Baez.

Single 45/17 DM 5.–

KOMKOL Politrock + neu

UNTERSTÜTZT DAS VOLK VON CHILE

Solidarität mit Chile unter dem Motto: "Sozialismus durch das Volk nur, bleibt die einzige Moglichkeit...". Auf der Rückseite ein chilenisches Volkslied.

Single 45/17 DM 5.–

KOMKOL / VOLKSMUSIK

SOLIDARITÄT / SCHMEISS DIE WAND AN

Lied über die Solidarität und wie zwei Fließenleger ihre Lage erkennen.

Single 45/17 DM 4.–

Was wir brauchen, müssen wir uns nehmen.

Mulitnationale Betriebsarbeit der Gruppe „Arbeitersache" in Munchen

Die Entwicklung eines Ansatzes von revolutionärer Betriebsarbeit seit 1970. Dargestellt werden einerseits politische Grundpositionen: die Notwendigkeit fur eine wirklich multinationale Organisierung / die Untersuchungsarbeit / Arbeiterautonomie / Externe Arbeit etc. Andererseits die wichtigsten Kampagnen und Ereignisse im Betrieb bis 1972.

180 Seiten DM 6,80

N. Poulantzas

Faschismus und Diktatur

3 Themen: 1. Der Faschismus als spezifische politische Erscheinung / Analyse der historisch vorhandenen Faschismen und ihrer Geschichte. 2. Der Faschismus als besondere Form des burgerlichen Ausnahmestaats, im Unterschied zum Bonapartismus oder zur Militärdiktatur. 3. Die Politik der 3. Internationale gegenuber dem Faschismus / Ausdruck der Krise der Arbeiterbewegung.

420 Seiten DM 24,80

Ch. Bettelheim

Die deutsche Wirtschaft unter dem Nationalsozialismus

Die klassische Untersuchung der Entwicklung der deutschen Wirtschaft während des Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur allgemeinen Theorie des Faschismus und zur Frage, welche ökonomische Struktur den Nationalsozialismus moglich machte. Untersucht wird auch das Verhaltnis nationale Wirtschaft / Weltmarkt / Imperialismus.

ca. 350 Seiten ca. DM 20.–

* **Index Politrock von KOMKOL LP 33/30 DM 15,–**
* **Irish songs of Freedom I, II, III**
* **Guns and songs of the I.R.A.**

und andere Platten aus Irland LP's 33/30 je DM 15,–

TRIKONT

Schallplatten
Bücher

8 München 80 Josephsburgstr. 16

FISCHER
TASCHENBÜCHER

Werkkreis Literatur der Arbeitswelt

„Mit dieser Reihe will der Werkkreis einen Beitrag leisten, fortschrittliche Information und klassenbezogene Unterhaltung durch jene Barrieren zu tragen, die Bildungsgefälle und geistiger Konsumzwang vor der Mehrheit der arbeitenden Bevölkerung aufgebaut haben." Erasmus Schöfer, DVZ

Der rote Großvater erzählt
Geschichten revolutionärer Arbeiterautoren. Ende der 20er Jahre bis 1933
Hg.: Werkkreis Literatur der Arbeitswelt
Bd. 1445. DM 3.80
(erscheint April 1974)

Liebe Kollegin
Texte zur Emanzipation der Frau in der BRD
Hg.: Werkkreis Literatur der Arbeitswelt
Bd. 1379. DM 3.80

Stories für uns
Geschichten, Erzählungen, Stories aus Betrieben und der Umwelt des Alltags
Hg.: Werkkreis Literatur der Arbeitswelt
Bd. 1393. DM 3.80

Schichtarbeit
Reportagen über die Stiefkinder der Gesellschaft
Hg.: Werkkreis Literatur der Arbeitswelt
Bd. 1413. DM 3.80
(erscheint Dezember 1973)

Herbert Somplatzki Muskelschrott
Exemplarischer Roman über das Freizeitproblem in der Arbeitswelt
Bd. 1429. DM 3.80
(erscheint Februar 1974)

Helmut Creutz Gehen oder kaputtgehen
Betriebstagebuch
Bd. 1367. DM 3.80

Erhältlich in Ihrer Buchhandlung

EVA

Neuerscheinungen:

basis arbeitsergebnisse (basis)

Jörg Claus / Wolfgang Heckmann / Julia Schmidt-Ott
Spiel im Vorschulalter
Möglichkeiten der Erziehung zu Kollektivität und Solidarität
280 Seiten, kartoniert ca. 12,– DM
ISBN 3 434 45034 3

Dietmar Wiehle
Spracherziehung und Sprachförderung im Vorschulalter
Ein Beitrag zur Soziolinguistik
132 Seiten, kartoniert ca. 7,– DM
ISBN 3 434 45035 1

Johannes Beck / Wiltrud Drechsel / Wilfried Gottschalch / Wolfgang Gundlach / Otmar Preuß / Dieter Richter
Ansichten pädagogischer Berufspraxis
Eine Bremer Einführung in das Lehrerstudium
168 Seiten, kartoniert ca. 8,– DM
ISBN 3 434 45033 5

basis studienausgaben (basis)

Monopolkapital
Thesen zu dem Buch von Paul A. Baran und Paul M. Sweezy
Herausgegeben von Federico Hermanin, Karin Monte und Claus Rolshausen
144 Seiten, kartoniert ca. 6,– DM
ISBN 3 434 45032 7

Max Horkheimer/Theodor W. Adorno
Sociologica II
Reden und Vorträge
242 Seiten, kartoniert ca. 9,– DM
ISBN 3 434 45031 9

Paul Frölich
Rosa Luxemburg – Gedanke und Tat
Mit einem Nachwort von Iring Fetscher. Durchsicht und Bearbeitung von Rose Frölich.
377 Seiten, kartoniert ca. 9,– DM
ISBN 3 434 45036 x

30/73

EVA
Europäische Verlagsanstalt
Frankfurt am Main

★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★

Hoffmann's Comic Teater
Ton Steine Scherben

★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★

Herr Freßsack und die Bremer Stadtmusikanten

Eine Schallplatte für Kinder mit dem alten Esel Franz, dem armen Schwein Susi Sau, Marina, dem blinden Huhn, dem listigen Kater Raymond, Hans Frosch, dem dummen Hund Harry, vielen Igeln, einem Storch und Herrn Freßsack.
30 cm ∅ 33 UpM DM 12.80
Rotbuch Verlag

★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★